


254
3 I
12



Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Neunter Band.



Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens,

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth
in Tübingen

von

Dr. K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.



Neunter Band.

Spanien—Vives.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1873.

Druck von Woerner & Comp. in Stuttgart.

Spanien. Quellen: Plutarch, Strabo, Pomponius Mela und die Geschichtschreiber des alten und neuen Spaniens überhaupt. — A. Schott, Hispania illustrata, Francof. 1603, fol.; insbesondere tom. II., p. 804 sq. (De Academiis literatisque viris Hispaniae, apologetica narratio Alfonsi Garsiae Matamori Hispalensis, rhetoris Complutensis). — Lembcke und Schäfer, Geschichte von Spanien (in der Sammlung von Heeren und Ukert). — Dozy, histoire des Musulmans d'Espagne, Leyde, 1861, 3 voll. 8°., und das Werk von Conde über die Araber in Spanien. — Depping, les Juifs dans le moyen âge, Bruxelles, 1844, 8°. — Renan, Averroès et l'Averroïsme, Paris, 1852, 8°. — Pouchet, Albert le Grand et son époque, ibid. 1853, 8°. — Das philosophische Wörterbuch von Franck. — Las siete partidas del Rey Don Alfonso el Sabio, Madrid, 1807. 4°. (herausgegeben von der Real Academia de Historia), t. II., p. 339—346. — Chacon, Avila (Geschichtschreiber Salamancas). — Viardots Werke über Spanien. — Ticknor, Geschichte der schönen Literatur in Spanien. Deutsch von N. H. Julius. Leipzig, 1852. 2 Bde. 8°. — J. Lud. Vivès, opera, Basil., 1555. fol. — Weiss, L'Espagne depuis Philippe II. Bruxelles, 1845. 2 voll. 8°. — Th. Fritz, Esquisse d'un cours complet d'éducation et d'instruction, Strasbourg, 1843. 8°. tome III. — Hedendaagsche historie of tegenwaerdige staat van Spanje en Portugal. Amsterd., 1759. 8°. — Handbücher für Reisende in Spanien (von De Laborde, Germond Delavigne etc.). — J. F. Rohfuos, L'Espagne en 1808. Paris, 1811. 8°. (am Ende des I. Bds. findet man den Studienplan Karls IV.) — M. Block, L'Espagne en 1850. Paris, 1851. 8°.; Minutoli, Spanien, Berlin 1857, 8°.; Garrido, L'Espagne contemporaine. Bruxelles 1862, 8°. (deutsch von A. Ruge, Leipzig 1863, 8°.) — Pascual Madoz, Diccionario geografico-estadistico-historico de España, Madrid, 1846 u. d. folg. Jahre, 16 Bde. 4°. — Brockhaus, Conversationslexikon (5. Ausg.) und M. Block dictionaire de la politique. — Don José M. Piernas y Hurtado, Ley de instruccion publica, anotada etc. Madrid, 1868, 8°. — Memoria acerca del estado de la enseñanza en la Universidad central. Madrid, 12°. (jährlich erscheint ein Bd.) — Anuario estadistico. Madrid, gr. 8°. — Coleccion legislativa de España, Madrid 8°. (2 Bde. jährlich). — Revue de l'instruction publique en France et dans les pays étrangers. Paris. Hachette. 4°. — Revista de instruccion publica de Madrid. 4°. — Revista general de Estadistica, Madrid, 8°. — Die Geschichtschreiber Cubas (Ramon de la Sagra etc.) — Reglements &c. der Universität Habana. — Persönliche Mittheilungen.

Geschichte. Wir wollen nicht, wie einige naive Chronikschreiber, bis in die Tage nach der Sündflut zurückgehen und untersuchen, welche Wohlthaten Spanien dem Tubal, dem Sohn Japhets, zu verdanken habe; wir werden auch nicht den Phantasien des Annius von Viterbo folgen, der in allem Ernste von spanischen Dichtern und Philosophen spricht, welche Zeitgenossen des Ninus gewesen sein sollen; noch werden wir uns

auf die Untersuchung einlassen, ob man guten Grund habe zu behaupten, die Bewohner der iberischen Halbinsel hätten das phönizische Alphabet mehrere Jahrhunderte früher überkommen, als es den Griechen bekannt wurde: wir wollen einfach mit der Zeit des Sertorius beginnen, der im Sturme des ersten Bürgerkriegs verschlagen an fernen Küsten neues Glück suchte. In Spanien war er ans Land gestiegen, da hatte er die Trümmer der Partei gefunden, für welche er gekämpft hatte. Es gelang ihm, das Vertrauen der eingeborenen Häuptlinge so vollständig zu gewinnen, daß er in kurzer Zeit als anerkannter Herrscher des Landes auftreten konnte. Um seine Herrschaft zu befestigen und um die Eingebornen an eine geregelte Regierung und Verwaltung zu gewöhnen, unternahm er es, den Geist und die Anwendung römischer Einrichtungen nach Spanien zu verpflanzen: er bildete einen Senat von dreihundert Mitgliedern nach dem Vorbilde des römischen, er übte die Barbaren in der Kriegskunst seines Heimatlandes. Sein in die Zukunft blickender Geist that noch mehr: er versammelte in Osca (Huesca in Aragonien) eine große Anzahl von jungen Söhnen aus den ersten Familien des Landes, und ließ sie durch gute Lehrer in den Wissenschaften und in der Literatur Griechenlands und Roms unterrichten. Er selbst übernahm die Sorge für ihre äußeren Bedürfnisse und ihre Verpflegung; zugleich behielt er persönlich ihre Studien im Auge: von Zeit zu Zeit gab er sich die Mühe, die Schüler in eigener Person zu prüfen, und belohnte die mit Preisen, welche die besten Fortschritte gemacht hatten. Es erfreute die Herzen der Väter, sagt Plutarch, wenn sie ihre nach römischer Weise in lange mit einem Purpurstreifen verbrämte Röcke gekleibeten Söhne die bulla am Halse tragen sahen; das war eine in der Schule gewonnene Auszeichnung und zugleich ein Pfand unwandelbarer Treue gegen den Wohlthäter Spaniens. Die Folge zeigte indessen, daß Sertorius in letzterer Hinsicht doch niemals so ganz sicher war, wenigstens was die Gesinnungen der Eltern seiner Zöglinge betraf, und daß er bei der Gründung der Schule von Osca wohl ebensosehr darauf bedacht war, sich Geiseln zu sichern, als den jungen Nachwuchs geistig zu bilden. Unmerklich entstand eine nationale Reaction; man sagte sich, welcher Partei die aus Italien gekommenen Emigranten auch angehört haben mochten, sie haben doch im Grunde alle ein und dasselbe Ziel im Auge, nämlich die römische Oberherrschaft über die Provinzen zu ihrem Vortheil auszubeuten. Es kam zu Ausbrüchen der feindseligen Gesinnungen, dem Aufstand gegenüber aber machte sich Sertorius vollends verhaßt und verabscheut, denn er ließ seine Rache auf die unglücklichen Kinder fallen, die er erzog: die einen wurden umgebracht, die anderen als Sklaven verkauft. So endet das erste Blatt der Geschichte des öffentlichen Unterrichts jenseits der Pyrenäen.

Wenn damals die Aeneide schon gedichtet gewesen wäre, so hätten die Spanier das timeo Danaos füglich auf sich anwenden können. Perpenna's Dolch befreite sie von dem Mörder ihrer Söhne. Aber auch dem Perpenna that dann bald Pompejus sein Recht an, und Roms Schatten fiel nun weiter als jemals über Spanien hin. Doch brauchte es nichts geringeres als die Tüchtigkeit des genannten Feldherrn und schließlich den Schrecken, der vor Cäsars Waffen hergieng, um die stets in ihre Zügel knirschenden Völkerschaften, die damals wie heute noch den Geist provincialer Unabhängigkeit so zu sagen mit der Muttermilch einsogen, unwiderruflich unter das römische Joch zu beugen. Gerade wegen dieses Particularismus waren ihre Aufstände stets vereinzelte Erhebungen und darum leichter zu unterdrücken. Die Befestigung der Römerherrschaft fand andererseits eine mächtige Stütze in der Verbreitung der lateinischen Sprache, welche in der Zeit der Scipionen zuerst nach Spanien gekommen war, nach der Austreibung der Carthager mit außerordentlicher Leichtigkeit bis in die Baetica sich verbreitete und schließlich die alten Idiome in die unzugänglichsten Gebirgsgegenden zurückdrängte. Nach Strabo hätte man im Zeitalter des Augustus einen Spanier kaum von einem Römer unterscheiden können. Schon zu Cicero's Lebzeiten wurden mehrere Dichter aus Corduba in Rom bewundert, doch bemerkte dieser feine Kenner in ihrer Aussprache pingue quiddam atque peregrinum und in ihren Manieren etwas derbes und zugleich etwas linkisches.

Wie dem auch sein mag, die Verschmelzung erfolgte so vollständig, daß man ohne Uebertreibung behaupten darf, Spanien sei eine der am meisten römischen Provinzen des Reiches geworden: nur muß man hievon etwa Galizien und Asturien ausnehmen, welche nie ganz gebändigt worden sind. Eine Anspielung auf diese cantabrischen Kriege kann man in den Worten Juvenal's sehen: Horrida vitanda est Hispania rc. (sat. VIII). Was aber die an das mittelländische Meer grenzenden Länder betrifft, Andalusien voran, so ward hier der römische Einfluß ein alles überwältigender. Allein gerade dieser Einfluß hatte zur Folge, daß eine Menge Spanier nach Rom kamen, die sich dann reichlich bezahlt machten, wie vor ihnen die Griechen, indem sie ihre Unterjocher auf geistigem Gebiete überwanden.

Die lateinische Beredsamkeit erlahmte in Italien von der Zeit an, wo der Staat nur noch einen einzigen Herrn hatte. Der lebendige naturkräftige Trieb, der den Redner macht, ward ersetzt durch die Kunstmittel der Rhetorik. Die Dichtkunst strahlte im Anfang der Kaiserzeit im hellsten Lichte: es war ein Abglanz des Schimmers, der von Griechenland herüber leuchtete; nach der Regierung des Tiberius verlor auch sie ihre natürliche Schönheit und ihre heitere, ungetrübte Anmuth. In ihrem Innersten verletzte Gemüther flüchteten sich in den Stoicismus; die Macht stützte sich auf die blinde Menge, schmeichelte ihrer Gier nach Sinnengenüssen und baute das Colosseum, den wahren Tempel des Cäsarismus. Es ist eine bemerkenswerthe Thatsache, daß in jenen Zeiten der Heimsuchungen, Zeiten des Schreckens und unsinniger Orgien, namentlich Spanier es waren, welche in Rom den Geist des alten Roms vertraten, und daß die Thronbesteigung zweier spanischen Großen, des Trajan und des Hadrian, das Sinken des Reiches noch aufhielt und noch einmal eine rasch vorübergehende Blüte der Wissenschaften und Künste hervortrieb *).

Die Schulen von Corduba scheinen im ersten Jahrhundert unserer Zeitrechnung ganz besonders blühend gewesen zu sein. Aus ihnen kamen nach Rom der Rhetor M. Porcius Latro, der unter seinen Schülern den Augustus, Mäcenas, Agrippa und Ovid zählte, ferner sein vertrauter Freund M. Annäus Seneca, der Vater des Philosophen, und der Philosoph L. Annäus Seneca selbst, der unter anderen den Hyginus zum Lehrer hatte, welchen mehrere für einen Cordubaner halten. Lucan, der Neffe des L. Annäus Seneca, ward zwar in Rom erzogen, aber mittelbar erhielt er doch die Ueberlieferungen der spanischen Heimat durch den Umgang mit seinem Oheim. Den Dichter Sextilius Henna, den Declamator Victorius Statorius, und andere minder bekannte könnten wir noch erwähnen, allein sie müßen vor berühmteren Namen zurücktreten, welche es bezeugen, wie weit Bildung und Wissenschaft über ganz Spanien sich verbreitet hatte. Quintilian, der Verfasser des vollständigsten Werkes über Rhetorik, welches das Alterthum uns hinterlassen hat, und vortrefflicher Vorschriften für die Erziehung, war aus Calagurris (Calahorra). Es ist allbekannt, wie groß in Spanien selbst und später in Rom sein Erfolg als Lehrer war: er ist beiläufig auch der erste gewesen, welcher als öffentlicher Lehrer der Beredsamkeit vom Staat eine Besoldung erhielt. Im Laufe der Zeiten treten ferner auf: der Epigrammatiker Martial, geboren in Bilbilis (Calatayud); der Agronom Columella aus Cadix; der Geograph Pomponius Mela aus der Gegend von Mellaria in Bätica; der Dichter Silius Italicus; der Epitomator Florus; Antonius Julianus und Herennius Senecio, die Nachfolger Quintilians; endlich Voconius, der Freund Plinius des Jüngeren. Als Gelehrter und Freund der Wissenschaften macht der Kaiser Hadrian selbst Anspruch auf einen Platz in dieser Reihe berühmter Namen. Allerdings waren die Sterne erster Größe sehr selten unter den Constellationen der Kaiserzeit; allein das goldene Zeitalter war eben unwiderruflich dahin für die lateinische Literatur. Cicero's Sprache hatte, wie sich leicht denken läßt, in Spanien mehr noch als

*) S. Plin. Sec. Panegyr. c. XLVII.

in Italien ihre Reinheit verloren; man gefiel sich in einem schwülstigen Styl, in einer gekünstelten, gewundenen, übertriebenen Ausdrucksweise, in Declamationen über kleinliche Gegenstände, in der affectirten Strenge der Stoiker, die sich mit dem feinen ästhetischen Sinn übel verträgt. Es ist aber darum nicht weniger wahr, daß die Spanier, trotz aller ihrer Mängel, einen sehr bedeutenden Antheil hatten an der literarischen Demi-Renaissance, welche den Zeitraum zwischen der Regierung Vespasians und der Epoche der Antonine kennzeichnet.

Wir haben oben Columellas Namen genannt. Beiläufig möge hier erwähnt werden, daß seine Abhandlung de re rustica in den spanischen Schulen als Hand- oder Lesebuch eingeführt wurde. Mit dem Unterricht in der Grammatik, Rhetorik und Jurisprudenz verband man so einen wirklichen Cursus im Feldbau und in der ländlichen Oekonomie*). Unter den Kaisern nahmen die Studien mehr und mehr einen encyklopädischen Charakter an: das große Werk des älteren Plinius liefert uns ein Beispiel dieser Richtung. Auf einem anderen Gebiet könnte man das Gleiche auch von den Institutionen Quintilians sagen. Man begann jetzt auch, kurze Abrisse zum Gebrauch der Studirenden abzufassen; wir werden später sehen, was daraus hervorgieng. Die Aenderung des socialen Lebens hatte unter allen Umständen neue Bedürfnisse erzeugen müßen. Die Aufmerksamkeit zersplitterte sich auf alle möglichen Gegenstände; eine gewiße Mannigfaltigkeit von Kenntnissen, wenn sie auch nur ganz oberflächlich blieben, war für jeden eine Nothwendigkeit geworden, und wie das immer in Staaten geschieht, die ihren Höhepunct hinter sich haben und mit Zersetzung bedroht sind, — Gelehrsamkeit fieng an mehr zu gelten als Geist.

Die Einführung des Christenthums auf der Halbinsel trug ihre Früchte erst nach dem Sturze der römischen Herrschaft. Die spanische Kirche hatte früh schon ihre Märtyrer gehabt; kaum aber fühlte sie sich als Herrin auf ihrem Gebiet, als ihre Annalen auch schon einen Act der Intoleranz zu verzeichnen haben: den Häresiarchen Priscillian ließ der Usurpator Maximus hinrichten auf Betreiben der Bischöfe Ithacus und Idacus. Wir wollen indessen zugleich bemerken, daß die beiden Kirchenfürsten sich dadurch bei ihren Amtsbrüdern verhaßt machten: die spanische Geistlichkeit glühte damals noch nicht von dem blutdürstigen Feuereifer, der sie später ausgezeichnet hat.

Neue Prüfungen standen ihr jedoch bevor unter den ersten Barbarenkönigen, welche Arianer waren. Aber als die erzwungene Toleranz aufhörte, als Leovigild und Recceared zum katholischen Glauben sich bekehrt hatten, da begann sie alsbald sich wieder schadlos zu halten. Das Königthum nahm in Spanien mehr als in irgend einem andern Lande eine religiöse Färbung an **), und die Lehre vom weltlichen Arm wurde dort in all ihrer Strenge durchgeführt. Es ist ganz natürlich, daß der öffentliche Geist, und zunächst die Jugenderziehung die Folgen dieser Gestaltung der Dinge empfanden.

Die ersten spanischen Christen zählten unter sich einige ausgezeichnete Lehrer; auch die religiöse Poesie war in Gunst bei ihnen: Juvencus, Rufus, Festus, Aquilius Severus, und vor allen Prudentius, der Gegner des Symmachus, verdienen Erwähnung. Als Geschichtschreiber glänzt Orosius: sollen wir auch den Idaius nennen? Wie weit entfernt sind wir schon vom Jahrhundert eines Lucan, eines Seneca, eines Quintilian! Aber die Finsternis sollte noch dichter werden!

Durch eine lange Friedenszeit verweichlicht, waren die Spanier nicht im Stande gewesen, sich der Vandalenschaaren zu erwehren, welche sich über die Halbinsel ergoßen und sie zwei Jahre lang unbarmherzig verwüsteten. Die Sueven folgten ihnen und verheerten vollends alles mit Feuer und Schwert. Viele Städte wurden gänzlich dem Boden gleich gemacht oder ausgebrannt, fürchterliche Grausamkeiten wurden begangen, ganze Einwohnerschaften hingemordet. Spanien hatte noch nicht Zeit gehabt, wieder auf-

*) Schlosser, Gesch. der alten Welt, Bd. III, 1. S. 435.

**) Guizot, Civilisation en Europe, leçon IX.

zuathmen, als die Westgothen erschienen, ganz so kriegstüchtig, aber glücklicherweise weniger roh als ihre Vorgänger. Ihre Herrschaft wurde zwar ebenfalls durch Raub und Plünderung gegründet; aber nachdem sie zerstört hatten, suchten sie doch auch wieder aufzubauen, und ihre socialen Einrichtungen zeichneten sich vortheilhaft aus vor denen der anderen Eroberer.

So lange die Gothen Arianer blieben, war zwischen den Siegern und Besiegten eine tiefe Kluft befestigt. Beide waren indessen auch außerdem ganz und gar von einander verschieden durch Naturell, Sprache, geschichtliche Erinnerungen, ja sogar durch die Kleidung. Die Spanier, mittelgroß, mager, mit sonngebräunten Gesichtern und schwarzen Augen bildeten einen auffallenden Gegensatz zu den Söhnen des Nordens von gewaltigem Wuchs, mit heller Hautfarbe, blauen Augen und blonden Haaren. Die ersteren sprachen lateinisch, kleideten sich in die Toga und trugen die Haare kurz verschnitten: die letzteren redeten die Sprache des Ulfilas, trugen Pelze und hätten sich für entehrt gehalten, wenn sie ihr Haupt seines natürlichen Haarschmucks hätten berauben müßen. Jene hatten das Gesetzbuch des Theodosius, diese kein geschriebenes Gesetz. Die Gothen hielten nur das Waffenhandwerk hoch, die romanisirten Bevölkerungen hatten Sinn für Kunst und Wissenschaft. So groß ist übrigens die unwiderstehliche Gewalt geistiger Ueberlegenheit, daß die gothischen Könige alsbald erkannten, daß sie sich bei der Besetzung bürgerlicher Beamtungen an die Römer halten müßten, wenn sie nicht auf Sand bauen wollten. Die wirkliche Verschmelzung der Racen begann aber erst dann, als ihr Glaube sie nicht mehr trennte, und als das westgothische Gesetz, nunmehr schriftlich abgefaßt und aus dem theodosianischen Codex und den Kanones der Nationalconcilien ergänzt, ohne Zwang und mit Nutzen bei dem ganzen Volk eingeführt werden konnte.

Guizot hat die scharfsinnige Bemerkung gemacht, daß die Gesetzgebung der Westgothen, im Gegensatz zu derjenigen der anderen barbarischen Völkerschaften, eine reale und nicht eine persönliche gewesen ist, d. h. gegründet auf das Territorium und nicht auf das Volksthum derer, welche ihr unterworfen waren. In der Einführung dieses civilisatorischen Princips der Gleichheit der Menschen vor dem Gesetz erkennt er mit Recht die Spur des Einflusses „der damaligen Philosophen", mit andern Worten der Geistlichen *). Wenn die Civilisation überhaupt in Spanien wieder auflebte, so geschah dies durch das Vorwalten des theokratischen Princips. Das Uebergewicht der geistigen Macht über die materielle war eine Wohlthat, das ist keine Frage: und doch hat das Bild auch eine Kehrseite. Das von der Geistlichkeit geleitete Königthum traf allerdings eine Menge Einrichtungen, welche dem geistigen Fortschritt und der Milderung der Sitten nur förderlich waren — bis auf eine einzige Ausnahme: die religiöse Intoleranz wurde gesetzlich geheiligt, bis zum blindesten Fanatismus gesteigert, und es ist nicht zu verkennen, daß diese unter allen Regierungen fortgesetzte und bis zum heutigen Tage keineswegs hinlänglich ausgerottete Ueberlieferung die Hauptursache des politischen Verfalls, und aller unseligen Schicksale Spaniens gewesen ist.

Die ganze Strenge der späteren Inquisition lag zum Beispiel bereits in der Härte, mit welcher die Juden vom westgothischen Gesetz behandelt wurden, und in den Verfolgungen, welche der König Sisebut, sonst ein verständiger und maßhaltender Herrscher, über dieselben verhängte **). Die Grausamkeiten waren der Art, daß das Concil von Toledo glaubte sie misbilligen zu müßen, ohne übrigens das, was einmal geschehen war, wieder gut zu machen. Die Folge waren zahlreiche Auswanderungen, und bei den Zu-

*) Guizot a. a. O., Leçon III: Au lieu des anciennes assemblées germaines, des „mâls" des guerriers, l'assemblée qui prévaut en Espagne, c'est le concile de Tolède; quoique les laïques considérables s'y rendent, ce sont les évêques qui dominent.

**) Depping, die Juden im Mittelalter, Kap. 1. — Lembke, Geschichte von Spanien, Bd. I, Th. II, Buch 3, Kap. 2.

rückbleibenden eine stille Erbitterung, die in der Unterstützung zu Tage kam, welche die Juden den Mauren bei der Eroberung Andalusiens leisteten.

Man kann sich leicht denken, daß die Wirren des fünften Jahrhunderts und das gewaltsame Vordringen der Gothen den Schulen einen tödtlichen Stoß versetzten. Der Klerus allein erhielt seine Lampe brennend in der finstern Nacht; mitten in der allgemeinen Barbarei suchte er wenigstens für sich selber einen schwachen Schein des Lichts der Wissenschaft zu bewahren. Drei Namen insonderheit verdienen es, daß man ihrer gedenkt: es sind die drei Brüder Leander, Fulgentius und Isidorus von Sevilla, im siebenten Jahrhundert, alle drei in der hebräischen, griechischen und lateinischen Literatur wohl bewandert. Der Unterricht hierin hatte also in der Hauptstadt der Bätica nicht ganz aufgehört. Bei Isidor verweilen wir einen Augenblick, wegen seines Etymologikon (originum s. etymologiarum libri XX), einer wahren Encyklopädie des Wissens von göttlichen und menschlichen Dingen, nicht vollendet, aber später überarbeitet von dem Bischof Braulio von Saragossa; ein Werk, welches mit den Schriften des Boethius und Cassiodorus und dem Abriß des Marcianus Capella das Privilegium theilte, die Studirenden in das trivium und quadrivium einzuführen *). Nur die drei ersten von den zwanzig Büchern, aus welchen das Werk zusammengesetzt ist, entsprechen dieser traditionellen Eintheilung der Studien **). Beiläufig wollen wir bemerken, daß dieser Bischof von Sevilla der erste war, welcher im Mittelalter mit der Naturgeschichte sich beschäftigte. Freilich darf man von ihm weder Beobachtung noch Kritik verlangen; seine Vorstellungen sind oft gerade so verworren, als seine Etymologien gewagt sind; aber das „unfruchtbare Denkmal" ***) interessirt den Geschichtsforscher dadurch, daß es ihm einen Maßstab für die Unwissenheit der Zeit giebt, in welcher es geschrieben wurde, und damit auch für die niedrige Stufe, zu welcher die höheren Schulen herabgesunken waren. Auch ist zu beachten, daß der Plan des Werkes einer Richtung entspricht, auf welche wir schon bei Columella hingedeutet haben. Die große sokratische Lehrweisheit war verloren gegangen oder wenigstens bedenklich entartet; statt die Geister aufzuschließen, ihre schöpferische Kraft anzuregen, ließ der Unterricht sie sich passiv verhalten und schnürte sie in die Bande hergebrachter Definitionen und Formeln ein. Die Wissenschaft erstarrte, sie kam an den Schüler ganz fertig, von außen her: man hielt sich für gelehrt, wenn man in verba magistri geschworen hatte und wörtlich herzusagen wußte, was auswendig gelernt worden war. Da eine tiefere Forschung nicht mehr im Brauch, ja gar nicht mehr möglich war, so überredete man sich leicht, daß man alles wiße, wenn man ein wenig von allem wußte: niemand fand sich, der die verbriesten und beglaubigten Irrthümer berichtigt und die Obersätze der Schlüsse durch neue Beobachtungen geprüft hätte. Jede Wissenschaft war der Theologie untergeordnet und wurde nach der für diese angenommenen Methode behandelt, d. h. auf eine Anzahl canones, dogmatisch formulirte Sätze, zurückgeführt. Später, viel später, — und nicht in Spanien! — löste sich von dem encyklopädischen Programm der Studienordnung die Idee des Organismus der Wissen-

*) Das Etymologikon blieb ein Schulbuch bis ins zwölfte Jahrhundert. E. Pouchet, histoire des sciences naturelles au moyen Age. Paris 1853. 8. p. 40.

**) Die allgemeine Inhaltsangabe des Werks wird eine Vorstellung von der Mannigfaltigkeit des darin mehr oder weniger ausführlich abgehandelten Stoffes geben. Buch 1: Grammatik und Geschichte. 2: Rhetorik und Dialektik. 3: Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik. 4: Medicin. 5: Gesetzgebung. 6: Bücherabschreiber und geistliche Aemter. 7: Von Gott und heiligen Menschen. 7: Von der Kirche und Synagoge, Häresie und Schisma, Zauberern und Heiden. 9: Von den Sprachen. 10: Etymologien, alphabetisch geordnet. 11: Von dem Menschen. 12: Von den Thieren. 13 und 14: Von der Welt und dem Erdkreis, und seinen Theilen. 15: Von Städten, Häusern und vom Landbesitz. 16: Von Metallen, Steinen, von Maß und Gewicht. 17: Vom Feld- und Gartenbau, von den Pflanzen. 18: Kriegswesen und Spiele. 19: Bauwesen, Schiffswesen, Kleidung. 20: Nahrung und allerlei Hausrath.

***) Pouchet a. a. O.

schaften und ihrer Abhängigkeit von einander los; einstweilen aber hatte die Herrschaft der Compendien nur die Lähmung des geistigen Aufschwungs zur Folge, abgesehen davon, daß dadurch die großartigen Werke des Alterthums in Vergessenheit kamen. *)

Es ist nicht zu bestreiten, daß die Geistlichkeit darauf bedacht war, die bedrohte Civilisation zu retten. Aber ihr Ziel war ein ausschließlich religiöses, die profanen Wissenschaften hatten in ihren Augen nur in so fern einen Werth, als sie den Studien der Priesterschaft als Hilfsmittel dienen konnten. Es handelte sich darum, die Barbaren dahin zu führen, daß sie die fruchtbringende Saat des Christenthums in sich aufnehmen. Dazu mußte ein geordneter Zustand der Gesellschaft gegründet werden, und die Kirche, die alleinige Bewahrerin der Leuchte der Wissenschaft, konnte nur einen solchen begreifen, in welchem sie selber allmächtig sein sollte. Ihr natürliches und berechtigtes Ziel war die Sicherung des Siegs des Geistes über die Materie; nun war aber in der That sie allein im Stande diesen Sieg vorzubereiten, und das wußte sie. Daher die Sorge für die Erziehung der geistlichen Miliz. Daher der Beschluß des zweiten Concils von Toledo, nach welchem die von ihren Eltern zum geistlichen Stande bestimmten Söhne solchen Priestern, welche an den Bischofssitzen Stellen bekleideten, zum Unterricht anvertraut werden sollten **). Allein die in dieser Weise von dem Concil getroffenen Einrichtungen waren noch keine eigentlichen Schulen. Um Priester oder Bischof zu werden, war es nicht nöthig, eine allgemeine Bildung zu besitzen: man mußte nur die heilige Schrift, die Regeln der Disciplin und die Uebung der gottesdienstlichen Ceremonien kennen ***). Wenn ein Schüler ausgezeichnete Anlagen zeigte, so wurde seiner Ausbildung eine besondere Fürsorge von Seiten des Bischofs gewidmet.

Von dem Unterricht, welchen zur Zeit der westgothischen Herrschaft die jüngeren Kinder überhaupt erhielten, sagt die Geschichte kein Wort: man kann nur vermuthen, daß es für dieses Alter bestimmte Katechismuscurse gab, weil das Concil von Toledo im Jahr 694 verordnete, daß man die siebenjährigen Kinder der Juden ihnen wegnehmen solle, um sie in der christlichen Religion zu unterrichten.

Nach und nach hatten nun die gothischen Könige auch Gefallen an geistigen Beschäftigungen gefunden. Sie begannen den Schriftstellern ihre Gunst zu schenken; sie ließen Handschriften abschreiben, um die Bibliotheken zu bereichern †), als das plötzliche Hereinbrechen der Araber in Spanien allen ihren Planen mit einem Mal ein Ende machte und auf den Trümmern des deutschen Königthums eine Herrschaft gründete, welche, so=

*) Isidor von Sevilla verbot den Mönchen das Lesen der heidnischen Schriftsteller. Er selbst war mit der Literatur der Griechen und Römer wohl vertraut und fand an ihr großes Gefallen, aber er glaubte aus Vorsicht so handeln zu müßen, wie er that.

**) De iis quos voluntas parentum a primis infantiae annis clericatus officio mancipavit, statuimus observandum, ut mox detonsi vel ministerio lectorum traditi, in domo ecclesiae sub episcopali praesentia a praeposito sibi debeant erudiri etc. (c. 1). Diese Bestimmung dürfen wir mit Recht als die erste Einrichtung von Seminaren ansehen, ohne daß wir darum die Aehnlichkeit vergessen wollen, die man zwischen diesen Instituten und der von dem heiligen Augustin gegründeten Erziehungsanstalt für junge Kleriker finden kann. S. d. Art. Seminar.

***) „Die Unwissenheit der spanischen Geistlichen war im sechsten Jahrhundert so arg und so allgemein geworden, daß, als der Papst Gregor der Große dem Bischof Licinian von Neukarthago eingeschärft hatte, keinen ungelehrten Geistlichen zum Priester zu weihen, dieser ihm antworten mußte, daß, wenn es nicht hinreiche zu wissen, Christus sei am Kreuze für die Welt gestorben, niemand in seiner Provinz den Namen eines Gelehrten verdiene und die Kirche an Priestern verwaist würde. Später wurde verordnet, daß keiner einen Grad der Weihe erhalten solle, der nicht wenigstens den Psalter und die gewöhnlichen Gesänge kenne." Lembke Bd. I, S. 237.

†) Die Bibliotheken Spaniens müßen sehr reich ausgestattet gewesen sein, wenn man aus der ungeheuren Belesenheit Isidors von Sevilla diesen Schluß ziehen darf. Vgl. Lembke Bd. I, S. 244.

bald sie nur erst im Lande gehörig befestigt war, es sich vor allem andern angelegen sein ließ, das Wiederaufblühen der Wissenschaften und Künste zu fördern, aber unter ganz andern, ganz neuen Bedingungen.

Im geraden Gegensatz gegen die Germanen unternahmen die Araber ihre Eroberungszüge aus Bekehrungseifer. Statt daß sie sich hätten von den Besiegten bekehren lassen, drangen sie überall vor „das Schwert in der einen, den Koran in der andern Hand". Gleichwohl begriffen sie nach und nach, von der großen Umwälzung an, welche das muhammedanische Spanien vom Joch der Khalifen des Ostens befreite, daß der Gewissenszwang Gefahren für die Dauer ihrer Herrschaft herbeiführen würde. Die Christen lebten daher in Cordova ruhig fort und hatten freie Religionsübung unter der einzigen Bedingung, daß sie äußerlich den Islam respectirten. Die Kirchen- und Klosterschulen blieben geöffnet; dagegen waren öffentliche Aemter ausschließlich den Muselmännern vorbehalten, die gemischten Ehen wurden begünstigt, und die den Renegaten zu Theil werdende Bevorzugung breitete unmerklich die Lehre Muhammeds aus, so weit die arabische Herrschaft reichte. Die Juden wurden nicht minder gnädig behandelt als die Christen: wir haben bereits erwähnt, daß sie sich von vorne herein bereits Ansprüche auf freundliche Berücksichtigung erworben hatten.

Um sich im Besitz ihrer Eroberung zu befestigen, rechneten die Araber hauptsächlich auf die Ueberlegenheit ihrer wissenschaftlichen Bildung, und auf den Einfluß des materiellen Wohlstandes, welchen sie der Bevölkerung brachten. Schon im Morgenlande hatten sie die Schriften der Griechen kennen gelernt, und wenn auch der größere Theil derselben als gefährlich für den Gläubigen geächtet wurde, so waren doch wenigstens Aristoteles, Theophrast, Euklid, Ptolemäus und Hippokrates in Damaskus und in Bagdad heimisch geworden. Als Cordova Mittelpunct eines unabhängigen Reiches geworden war, trat es auch die geistige Erbschaft der letztgenannten Hauptstadt des östlichen Khalifenstaates an, welche nun allmählich in Ueppigkeit versank nach den glänzenden Regierungen des Harun Alraschid und Almamun (762—833). Der zweite abendländische Khalif, Hascham I., Haruns Zeitgenosse, eröffnete bereits jenes Zeitalter des neuen geistigen Aufblühens, er schützte die Gelehrten und gründete Schulen, in welchen die Christen zugelassen wurden und arabisch lernten: eine Maßregel, welche überdies den Vortheil hatte, die beiden Völker einander zu nähern. Abderrahman II. gieng auf demselben Wege weiter: die Schulen einer großen Zahl von Städten erhielten eine regelmäßige Ausstattung mit Einkünften aus Staatsgütern; dreihundert Waisenkinder wurden in der Schule der großen Moschee von Cordova*) erzogen und unterhalten. Der Khalif war ein leidenschaftlicher Verehrer der Poesie, dieser von den Arabern so hoch gehaltenen Kunst: man rühmt seine eigenen in Versmaß und Reim ausgezeichneten Stegreifdichtungen; die Musik liebte er so sehr, daß er dem berühmtesten Tonkünstler Persiens Ali ben Serrab reiche Anerbietungen machen ließ, bis dieser nach Spanien kam, wo er dann in Cordova eine eigentliche Musikschule leitete. Herrliche Bauwerke stiegen empor, Paläste, Moscheen, Brücken, Wasserleitungen, Bäder und Brunnen: die großartigen Anstalten zur Bewässerung der reichen Landschaft um Cordova verbreiteten überall köstliche Frische und Fruchtbarkeit, und machten die andalusische Hauptstadt und ihre Umgebung zu einem reizenden Aufenthalt. Der Hof gab das Beispiel feinen und gebildeten Lebens, geistige Genüße wechselten mit ritterlichen Kampfspielen und Festen aller Art, welche das Volk ergötzten und sich seines neuen Wohlergehens erfreuen ließen. Wir erinnern bei dieser Gelegenheit daran, daß die Khalifen von Cordova als die eigentlichen Begründer des Ritterthums anzusehen sind.

*) Lembke Bd. I, S. 363. Schäfer Bd. II, S. 62. Der Bau der Aljama, der großen Moschee von Cordova (heutzutage die Kathedrale), welche alle im Orient übertraf, ward schon unter Abderrahman I., dem Gründer des ommajadischen Khalifats in Spanien, begonnen. Dieser Fürst hatte sich überhaupt bereits durch seine Prachtliebe und seinen Kunstsinn ausgezeichnet.

Muhammed I., Sohn und Nachfolger Abderrahmans II., zeigte weniger Eifer für Gründung und Fortführung wissenschaftlicher Anstalten, als sein Vater. Aber der Anstoß war einmal gegeben, und der Fortschritt erfolgte von selbst. „In Cordova wurde das Haus eines gelehrten Fakih, Jahje el Laithi, der in seiner Jugend zweimal in den Orient gereist und von dem berühmten Malik ben Anes, seinem Lehrer, „Spaniens Verstand und der kluge Andalusier“ genannt worden war, von Zuhörern und Schülern in Menge besucht, gleich einem öffentlichen Lehrsaal“ *).

Unter der Regierung Abderrahmans III. (912—971) und Alhakems II. (971—976) erreichte dann das Khalifat der Ommajaden seinen höchsten Glanz in jeder Hinsicht. Niemals waren die Gelehrten, Dichter und Künstler gesuchter, zu keiner Zeit wurden verhältnismäßig beträchtlichere Summen auf Bibliotheken und wissenschaftliche Sammlungen verwendet **). Selbst vortrefflich unterrichtet, wußte Abderrahman III. seine Leidenschaft für die Förderung alles Wissens auch den Großen seines Hofes mitzutheilen. Das Haus des Wessirs Abu Aamir ben Achmed ben Said wurde der Sammelplatz der berühmtesten Männer Andalusiens: man las daselbst Gedichte vor, man discutirte wie in unsern Akademien ***). Die Medicin, die Naturwissenschaften, die Mathematik und Astronomie waren zumal in hohen Ehren. Alhakem II. krönte dann seines Vaters Werk, indem er mit großen Kosten im ganzen Orient Abschriften der besten sowohl alten als neuen Schriftsteller fertigen ließ †), indem er spanische und auswärtige Gelehrte nach Cordova zog und die Philosophen schützte, „welche nun endlich sich ihren Studien widmen konnten, ohne fürchten zu müßen, von den Fanatikern umgebracht zu werden.“

Es versteht sich, daß unter so erleuchteten Fürsten auch die Schulen blühten, und der Unterricht in allen Stufen tüchtig organisirt war. Abderrahman richtete sogar höhere Töchterschulen ein: die Mädchen in denselben waren Lehrerinnen anvertraut, welche sie in allgemeinen Kenntnissen unterrichteten und ihnen Gedichte erklärten. Alhakems Vorsorge erstreckte sich auf alle Altersstufen und auf alle Classen der Gesellschaft. „Die Primärschulen“, sagt Dozy a. a. O., „waren bereits zahlreich und gut. In Andalusien konnte jeder lesen und schreiben, während im christlichen Europa die Höchstgestellten dessen unkundig waren, wofern sie nicht dem Priesterstande angehörten. Grammatik und Rhetorik wurden ebenfalls in den Schulen gelehrt. Alhakem hielt gleichwohl den Unterricht für noch nicht genug verbreitet, und in seiner wohlwollenden Fürsorge für die Armen stiftete er in seiner Hauptstadt siebenundzwanzig Schulen, in welchen die Kinder vermögensloser Eltern unentgeltlich unterrichtet werden sollten: die Lehrer waren von ihm besoldet. Was die Universität Cordova betrifft, so war sie damals eine der ersten der Welt. In der großen Moschee — denn da wurden die Vorlesungen gehalten — behandelte Abu Bekr ibn Moawijah, der Koreischite, die gelehrten Streitfragen über Muhammeds Person und Lehre; Abu Ali Kâli aus Bagdad dictirte daselbst ein großes, schönes Heft, welches eine unglaubliche Menge merkwürdiger Nachrichten über die alten Araber, ihre Sprüchwörter, ihre Sprache und Poesie enthielt, und welches er später selbst unter dem Titel Amâli (d. h. Dietate) herausgab; die Grammatik lehrte Ibn el Kutiah, welcher nach Abu Ali Kâli's Urtheil der gelehrteste Grammatiker Spaniens war. Andere Wissenschaften hatten nicht minder berühmte Vertreter. Auch zählten die Studenten, welche die Vorlesungen besuchten, nach Tausenden. Die meisten von ihnen studirten, was man das Fikh nannte, d. h. Theologie und Rechtswissenschaft: das Fikh führte nämlich zu den einträglichsten Staatsstellen.“

*) Schäfer Bd. II, S. 63.

**) Die Stadt Cordova allein besaß 70 von Abderrahman gestiftete Bibliotheken.

***) Schäfer Bd. II., S. 64.

†) Arabische Geschichtschreiber berichten, daß er in seinem Palast in Merwan bis auf 400,000 Bände zusammenbrachte. S. Dozy, Histoire des musulmans d'Espagne. Leyde 1861. 8. Tome III, p. 108.

Nicht bloß Cordova, sondern auch Granada, Sevilla, Xativa, Valencia, Jaen, Murcia, Almeria, Malaga, Velez besaßen im zehnten Jahrhundert Akademien und höhere Schulen, die den Christen und den Juden so gut wie den Muhamedanern offen standen. Die Juden hatten in derselben Zeit ebenfalls Specialschulen gegründet für das Studium ihrer heiligen Schriften. Vorbild für diese Anstalten war die von dem Rabbi Moscheh aus Persien gestiftete jüdische Akademie zu Cordova, deren Glanz in die Hauptstadt der Khalifen zahlreiche Gelehrte aus Nordafrika, ja aus fernen asiatischen Ländern versammelte. Haschem II., Sohn des Alhakem II., gewährte den Söhnen Israels seinen besondern Schutz, er ließ sich den Talmud ins Arabische übersetzen und verlangte in der Mischnah unterrichtet zu werden. Die positiven Wissenschaften wurden von den Juden mit dem gleichen Eifer wie von den Arabern bearbeitet. Alle Schranken waren gefallen; man lebte unter dem Schirm einer religiösen Duldung zusammen, von welcher die Geschichte nur wenige Beispiele kennt. Dieser Stand der Dinge dauerte zwar nicht lange; allein seine wohlthätigen Wirkungen ließen sich noch mitten in den Stürmen wahrnehmen, welche das Khalifat erschütterten. So kam es, daß die hebräische Bildung und Literatur ihre höchste Blüte erst im zwölften Jahrhundert erreichte, im Jahrhundert des Abenesra und Maimonides. Aber so groß war auch schon der Einfluß des religiösen Fanatismus, der seit der Usurpation des Hädschib Almansur sein Haupt in Spanien wieder zu erheben begann, daß die Schriften des Maimonides, dem man im übrigen einen hohen, die Masse überragenden Geist nicht absprechen kann, von giftigem Haß gegen die Andersgläubigen erfüllt sind. Almansur hatte gegen das Ende des zehnten Jahrhunderts die Periode der Umkehr damit eröffnet, daß er die von Alhakem mit Sorgfalt und Liebe gesammelten literarischen Schätze, mit Ausnahme der theologischen, grammatischen und medicinischen Werke, auf öffentlichem Platze verbrennen ließ. Die Philosophie vorzugsweise war Gegenstand offener Verfolgung; aber, wie Renan bemerkt, alle Anstrengungen, die man machte, um sie zu unterdrücken, dienten nur dazu, ihr neues Leben zu geben. „Das goldene Zeitalter Alhakems selbst hat der Nachwelt keine berühmten Namen zu verzeichnen hinterlassen: aber die von der Glaubenswuth verfolgten Avempace, Abubacer, Avenzoar, Averroës*) haben ihre Namen und ihre Werke im Strome europäischen Lebens, das heißt im wahren Leben der Menschheit verewigt." **)

Man ist berechtigt anzunehmen, daß die Unduldsamkeit des Hädschib nur in dem Bedürfnis ihren Grund hatte, sich des Volkes Gunst zu erwerben, um seine angemaßte Stellung zu decken und sich darin zu halten. Persönlich schätzte er die Gelehrten, und die Geschichtschreiber sagen, in Friedenszeiten sei sein Palast selbst gleichsam eine Akademie gewesen. Er gefiel sich auch darin, die Schulen und Lehranstalten zu besuchen, er setzte sich mitten unter die Schüler hinein und duldete nicht, daß die Lectionen durch sein Erscheinen unterbrochen wurden. Den Eifer der Lehrenden und der Lernenden belohnte er reichlich, und sorgte dafür, daß die Ausgezeichnetsten für die Stellen an den Moscheen und als Kadis ausgesucht wurden. Die bei seinem Tode ausbrechenden Bürgerkriege und die Kämpfe mit den Christen lähmten nun aber allmählich den Eifer für geistige Bestrebungen, von dem er das letzte Beispiel gegeben hatte. Die arabische Wissenschaft zählte, wie die jüdische, im zwölften Jahrhundert noch ausgezeichnete Vertreter; aber in der Hauptsache war sie unter dem Einfluß der religiösen Ausschließlichkeit auf einmal mit Unfruchtbarkeit geschlagen, wie von einem Mehlthau betroffen, und den christlichen Nationen allein blieb von jetzt an die Aufgabe, die Früchte des aus dem Alterthum überkommenen Erbes zur Reife zu bringen. Dieses Erbe zu erhalten und ihnen zu überliefern scheint in der That die weltgeschichtliche Mission der Bekenner des Islam gewesen zu sein.

*) Ibn Badjah, Ibn Zohr, Ibn Tofail, Ibn Roschd.

**) Averroès et l'Averroïsme, Paris 1852. 8. S. 6.

Der Genius des arabischen Volkes entfaltete sich in der Poesie, in rein erdichteten Erzählungen, bloßen Spielen der Phantasie, in Sprichwörtern, welche die sociale Moral und die geltenden Gedanken über die verschiedenen Verhältnisse des Lebens zusammenfaßten. Außerdem standen die exacten Wissenschaften, die Naturkunde und die Medicin in hoher Achtung. Es ist hier nicht der Ort, von den Verdiensten der Araber um die Algebra, die Astronomie, die Chemie und Botanik zu reden; kaum dürfen wir des Umstandes erwähnen, daß Juden aus Cordova, welche die Wissenschaft Avicennas*) über die Pyrenäen trugen, die hauptsächlichsten Begründer der berühmten Schule von Montpellier gewesen sind. Nur das ist für uns wichtig zu bemerken, daß der vorherrschende Charakter der arabischen Gelehrten in einer außerordentlichen Subtilität besteht, welche, auf religiöse Streitfragen angewendet, sich bald in Untersuchungen aller Art offenbarte, nachdem die Schriften des Aristoteles sie mit einer formell strengen Methode und mit einer ihrer Geistesrichtung ganz entsprechenden Metaphysik bekannt gemacht hatten. So bereiteten sie der Scholastik den Weg, so erstarrten sie selbst in unbeweglichem Formalismus und gaben ihren Nachbarn, den Christen Spaniens, ein gefährliches Beispiel. Ihr Einfluß war bedeutend auch über die Halbinsel hinaus, doch hat man sich zuletzt glücklicherweise davon freigemacht. Wissenschaft und Leben waren bei ihnen geschieden, und der tiefste Grund ihrer unheilbaren geistigen Unfruchtbarkeit war das, daß ihrer Religion und sogar ihrer rein lyrischen Poesie der Leben gebende Hauch fehlte, welcher die wahre Kraft des Christenthums ausmacht, jenes tiefe Sehnen nach dem Einklang zwischen Himmel und Erde, nach der Harmonie zwischen Glauben und Wissen, welches die große Triebfeder der abendländischen Nationen gewesen ist und ihnen die endliche Erlösung aus den Banden des Mittelalters ermöglicht hat. Auch die Araber haben ihr Mittelalter gehabt, aber sie sind nach demselben beinahe wieder auf die gleiche Stufe zurückgesunken, auf welcher sie zur Zeit Muhammeds gestanden hatten.

Um sich eine Vorstellung von ihren Ansichten über die Erziehung der Kinder zu bilden, mag man die von Freytag**) herausgegebenen Sprichwörter Meidanis durchgehen. Es sind sinnreiche Sprüche, welche die kindliche Liebe, den Gehorsam, die Vortheile des Schweigens, den Werth der Erfahrung u. dgl. behandeln. Ein einziges Sprichwort hat das Lob der Frauen zum Gegenstand: „Ein tugendsam Weib führt zu allem was groß ist"; aber die Kehrseite kommt gleich nach: „Die Weiber sind des Teufels Netze!" Wenn man aber nach regelrechten pädagogischen Theorieen fragt, so können wir nichts anführen, als, übrigens unter allem Vorbehalt, den berühmten philosophischen Roman des Ibn Tofail von Wadi-Jäsch (Guadix), mit dem Titel: Chai ibn Jakdhân, d. h. der Lebendige, Sohn des Wachenden. Man hat ihn bald mit Rousseaus Emile, bald mit Robinson Crusoe verglichen. Das heißt allerdings das Suchen nach Parallelen etwas weit treiben. Mit besserem Grunde hat Fritz (a. a. O.) den Essai analytique sur les facultés de l'âme von Bonnet damit in Vergleichung gezogen. Der Verfasser verfolgt die Stufen der geistigen Entwicklung eines ganz isolirten Menschen, der nie unter dem Einfluß der Gesellschaft mit andern gestanden hat und doch durch seine eigene Geistesarbeit und durch den Trieb der forschenden Vernunft (intellect actif) zum Verständnis der Naturgeheimnisse und der höchsten metaphysischen Speculationen***) gelangt. Es ist wie eine Ahnung der psychologischen Methode, welche Neuere auf die Erziehung angewendet haben, aber keineswegs ein eigentliches System der Erziehung.

Die Elementarschulen waren mit den Moscheen verbunden, man lehrte in ihnen

*) Ibn Sina.

**) Bonn 1839 u. f. 8. — Th. Fritz (Esquisse d'un système complet d'instruction etc. Strasbourg. 1843. 8. Tome III, p. 226 et suiv.) hat aus dieser Sammlung die auf unsern Gegenstand sich beziehenden Sprichwörter ausgezogen.

***) Munk (in Francks philosoph. Wörterbuch, Artikel Tofail) giebt eine genaue Inhaltsangabe dieses merkwürdigen Werks, welches auch von Leibniz näherer Beachtung werthgehalten wurde. Die letzte deutsche Uebersetzung ist von Eichhorn (Der Naturmensch, Berlin 1782. 8.).

Lesen, Schreiben und Grammatik; man las alte und neue Gedichte; man lernte den Koran auswendig. Die Unterrichtsgegenstände der Akademieen umfaßten die Theologie, die Rechtswissenschaft, die Naturgeschichte und die Medicin. Im Anfang trat jeder als Professor auf, dem es beliebte: die Curse waren öffentlich und unentgeltlich; einige Lehrer empfiengen ein durchaus freiwilliges Honorar. Es gab auch Repetitoren. Mit der Zeit aber trat der Staat ins Mittel und ernannte die amtlichen Lehrer und Prediger. Die Araber in Spanien folgten hierin dem Brauch ihrer Brüder im Morgenlande.

Während des Zeitabschnitts, den wir hier durchlaufen haben, unterhielten die spanischen Patrioten, klein an Zahl, aber dafür von unbeugsamem Muth, einen fast ununterbrochenen Krieg gegen die fremden Eroberer und richteten allmählich im Norden der Halbinsel wieder christliche Monarchieen auf. Es war ein glorreiches Ringen, wie nur je eines in der Geschichte, ein epischer Kampf, dessen Iliade der Romancero ist. Schlagen und singen! in diesen zwei Worten ist die ganze Geschichte des christlichen Spaniens im Mittelalter enthalten; personificirt steht es da in der großen Gestalt des Cid, Ruy Diaz de Vivar, el Cid campeador. Ein solcher Stand der Dinge vertrug sich nicht wohl mit der Pflege der Künste und Wissenschaften: das christliche Spanien blieb lange Zeit ebenso unwissend als heldenhaft. Die Kinder wurden, mit Ausnahme derer, welche man in den Klöstern einschloß, aus denen sie nicht mehr heraus kommen sollten, kaum anderswo als in der Familie erzogen, und fast nur in körperlichen Uebungen und im Gebrauch der Waffen unterrichtet. Die beständig wiederkehrende Nothwendigkeit, die Landesgrenzen zu vertheidigen, hinderte das Zustandekommen einer centralisirten Regierung. Nirgends in Europa war damals die persönliche Freiheit der niedern Stände so vollständig und die örtlichen Vorrechte ausgedehnter als hier. Andererseits zwar waren Uebergriffe des Adels sehr häufig und gaben Anlaß zu innern Zwistigkeiten, manchmal sogar zu zeitweiligen Verbindungen mit den Muhammedanern,*) welche seit Almansurs Tode unter sich selbst uneinig waren. Für die Wissenschaft gab es keinen Zufluchtsort, als in den Klöstern, deren Bewohner als bürgerlich todt galten und keinen Antheil am Krieg zu nehmen hatten; aber Müßiggang und Weichlichkeit herrschte in diesen Asylen, welche oft in abergläubischem Sinn gestiftet waren, als ob eine Schenkung an die Kirche Gewaltthaten rechtfertigen und Vollmacht geben könnte, Ungerechtigkeiten zu verüben.

Im zehnten Jahrhundert finden wir nur einen einzigen Gelehrten, dessen Name zu nennen wäre: Haiton, Bischof von Vich oder von Ossuña, Lehrer des berühmten Gerbert (Silvester II.) in der Mathematik, welch letzterer, wie man sagt, die arabischen Ziffern nach Frankreich brachte. Ganz allmählich indessen, sowie die Christen den Mauren mehr und mehr Boden abgewannen, erlaubte die öffentliche Sicherheit lernbegierigen Männern ihren Durst nach Wissen besser zu stillen. Mehrere Ursachen kamen zusammen, um die geistige Bewegung zu fördern: einerseits die wachsende Berühmtheit der scholastischen Philosophie in den Klöstern und der steigende Ruf der Pariser Universität, wohin von den fernsten Gegenden Spaniens wie von den Enden Britanniens Jünglinge strömten, um in die kampflustigen Schaaren der Realisten und der Nominalisten einzutreten; andererseits die Bedeutung, die man den Glossen der Araber zu Aristoteles und ihren wissenschaftlichen Arbeiten aller Art zuerkennen mußte, man mochte wollen oder nicht; ferner der briefliche Verkehr, in welchen die in ihr Vaterland zurückgekehrten Graduirten von Paris mit einander traten; endlich die Gründung des Dominicanerordens, der sich in kurzer Zeit über das ganze Abendland ausbreitete, und eine Pflanzschule wurde für gelehrte

*) Edelmuth und ritterlicher Sinn ließ solche Bünde zur nachdrücklichen Vertheidigung guten Rechts leicht möglich erscheinen: focht doch der Cid selbst mit saracenischen Walis gegen Aragonien! So kam es, daß man selbst hinüber und herüber heirathete. Manche spanische Familie hat maurisches Blut in ihren Adern, was aber später doch als ein Makel galt; und die rein gebliebenen waren auf ihr pur gothisches blaues Blut (sangre azul) nicht wenig stolz.

(Der Uebersetzer.)

Theologen und von Kopf zu Fuß gewappnete Streiter. Der Stifter des Ordens war selbst ein Spanier, geboren in Calahorra 1170 aus dem edeln Hause der Guzman; er hatte neun Jahre auf der Schule von Paleneia zugebracht, damals der ersten Castiliens.*) Der Horizont begann somit sich zu erhellen, aber was am meisten zur Wiederbelebung der wissenschaftlichen Studien in Spanien beitrug, das war die Uebersiedlung der Schule von Palencia nach Salamanea.

Die erste Gründung der Universität von Salamanea geht bis ins Jahr 1200 zurück, d. h. bis in die Regierung des in der Note genannten Alphons IX.; die soeben angeführte Uebersiedlung soll indessen nach den meisten Geschichtschreibern erst unter Ferdinand III. stattgefunden haben. Die Anfänge der Universität waren schwierig. Die Anstalt besaß große Privilegien, aber sie hatte kein Vermögen; die Professoren bezogen keine fixe Besoldung. Im Jahr 1250 setzte Alphons X. für das Lehrercollegium eine jährliche Summe von 2500 Maravedis aus.**) Neue Schenkungen flossen von allen Seiten zu; und doch sehen wir, daß nach einem kurzen Zeitraum hellen Glanzes im Jahr 1310 die Universität wieder abgenommen hatte: erst mehrere Jahre später wurde sie eine Hochschule ersten Ranges, Nebenbuhlerin von Paris, Oxford und Bologna.***)

Alphons X. (Alonzo el Sabio) wissenschaftliches Streben verdient die höchste Anerkennung. Bis zu seiner Zeit waren die Lehrfächer fast ausschließlich theologische gewesen: er setzte Lehrstühle ein für die profanen Wissenschaften. Die Professoren von Salamanca arbeiteten unter seiner Leitung die berühmten Alphonsinischen Tafeln aus; sie übersetzten Avicenna, Averroës und die Commentatoren zu Galen; sie halfen zu der Redaction des berühmten Gesetzbuchs, welches unter dem Titel las siete partidas bekannt ist, und um das beiläufig zu erwähnen, ein höchst interessantes Capitel über die estudios generales (Theil II, Tit. 31) enthält. Man findet darin von tiefer Einsicht zeugende Bestimmungen, welche zum Theil von andern Universitäten verschiedener Länder angenommen und bis heute beibehalten worden sind.†) Die Universität von Salamanea stand unter einem Rector, der nur ein Jahr in Function blieb und gewöhnlich einer aus den Höchstgestellten des Landes war. Der Rector verfügte über die vacanten Lehrstühle, nachdem er das Gutachten des akademischen Raths eingeholt hatte, der aus sämmtlichen Professoren bestand. Die Universitätsgerichtsbarkeit, unter welcher alle Graduirten und Studenten standen, hatte bis 1334 das Oberhaupt der Diöcese, welchem hierfür andere Würdenträger der Kirche beigeordnet waren; sie gieng dann auf einen besonderen Beamten über, den maestrescuela. Die Universität umfaßte Schulen aller Grade. In den escuelas mayores lehrte man Theologie, kanonisches und bürgerliches Recht, Mathematik, philosophia natural, Moral, Sprachen und Rhetorik; in den menores: las artes y canones, Grammatik und Musik; in den minimas endlich die Elemente der Grammatik. Die Schulen befanden sich in drei schönen Gebäuden, von denen zwei noch heutzutage stehen und der gleichen Bestimmung dienen.††) Zahlreiche Collegien erhoben sich nach und nach zur Seite der alma mater, und Salamanca wimmelte förmlich von Mönchskutten aller möglichen Orden und von Studenten, die leidenschaftlich begeistert waren für

*) König Alphons IX. hatte Lehrer von Paris und aus Italien dahin kommen lassen und seine eigenen Söhne wurden daselbst erzogen.

**) Nach Chacon (Historia de la Universidad de Salamanca) hätte diese Summe am Ende des sechzehnten Jahrhunderts dem Werth von 6000 Golddueaten entsprochen (s. Avila, Historia de Salamanca. 1606 4. S. 186).

***) Chacon, bei Ticknor, Geschichte der schönen Literatur in Spanien, deutsch von N. H. Julius. (Leipzig 1852. 8. Th. I. S. 280.)

†) Ticknor a. a. O. Th. I. S. 47.

††) Die hohen und niedern Schulen sind in dee Umgebung schöner Klöster vertheilt; werthvolle Gemälde aus der spanischen und italienischen Schule schmücken einige ihrer Säle (Germond Delavigne, Itinéraire de l'Espagne).

die hitzigen scholastischen Disputationen: die spanischen Romanschriftsteller haben es übernommen, uns eine Vorstellung von ihrer Geistesrichtung und ihren Manieren, vom altspanischen Studentenleben und „Comment" zu geben. Salamanca zählte bis 10,000 Studirende; am Ende des sechzehnten Jahrhunderts waren ihrer noch 6000.*) Das Ansehen der Universität war so bedeutend, daß zur Zeit des großen Schismas von Avignon die Päpste Urban und Clemens Gutachten von ihren Doctoren einholten und sich ohne Anstand ihren Entscheidungen unterwarfen. Christoph Columbus fragte sie um ihre Ansicht über seine Entdeckungsplane. Eine Thatsache, die für den daselbst herrschenden Geist der Aufklärung sprechen mag, ist es, daß sie das System des Kopernikus schon früh im sechzehnten Jahrhundert lehrten, zu einer Zeit, wo es noch fast überall für häretisch galt.**) Solche Keckheiten waren indessen an einer Universität, an welcher bei der Ertheilung von Graden die päpstliche und die königliche Auctorität gleich viel mitzureden hatten, nur vorübergehende Anwandlungen. Wenn man irgendwo die Zeit in unfruchtbaren Streitfragen verlor, wenn irgendwo die Kunst, abstracte Ideen abzudestilliren, ohne über einen engen Kreis hinauszugehen, für Wissenschaft galt, so war das ohne Frage der Fall in Salamanca. Durandus und Scotus waren Anfang und Ende aller Philosophie, unzählige Theologen und Kanonisten disputirten so lärmend wie möglich, ohne andere Bewunderer zu finden, als ihre Magister. Zur Zeit Karls V. finden wir noch einige Namen, die sich über Wasser halten, wie die eines Covarruvias, eines de Soto; dann nichts mehr, nichts als trostlose Mittelmäßigkeit. Und doch waren die Spanier von einem wahren Durst nach Erkenntnis erfüllt; wir begegnen ihnen vom dreizehnten Jahrhundert an auf den italienischen Universitäten,***) und wir finden, daß im Jahr 1365 der berühmte Cardinal Carrillo de Albornoz für sie in Bologna das Collegium von San Clemente †) stiftete, welches bis auf unsere Tage bestanden hat. Die auf diese Weise zwischen Italien und Spanien gebildeten Beziehungen waren fortwährend für beide Länder von Nutzen: als einen Beweis wollen wir nur den berühmten Humanisten Antonio de Lebrixa (Nebrissensis) erwähnen, der in Bologna gebildet war, später in Salamanca zwanzig Jahre lang die Professur der lateinischen Sprache bekleidete und seinem Vaterlande das erste Wörterbuch und seiner Muttersprache die erste Grammatik geschenkt hat. ††)

Wir wollen die einzelnen Akademieen und höheren Schulen nicht aufzählen, welche nach einander auf dem spanischen Boden bis zum Ende des Mittelalters sich erhoben. Eine Thatsache, welche Catalonien angeht, ist indessen bemerkenswerth. Jaime II., der Stifter der Universität zu Lerida (Ilerdensis), verbot vergeblich den übrigen Städten seiner Staaten, höhere Lehranstalten bei sich zu errichten,†††) die Gewalt der Umstände nöthigte ihn zu immer ausgedehnteren Zugeständnissen in dieser Hinsicht. In Valencia bot die städtische Obrigkeit selbst dem Widerstand des Bischofs Trotz und stiftete eine Universität in der Stadt: den gleichen Erfolg errang man noch leichter in Barcelona

*) In der Mitte des vorigen Jahrhunderts war die Zahl der Studenten auf ein Tausend herabgesunken; gegenwärtig sind es noch etwa 500.

**) Viardot behauptet nachweisen zu können, daß der Geist der Kritik in Salamanca schon in dem genannten Jahrhundert eingedrungen war. Man habe daselbst eine castilianische Kirche gewollt, wie später Bossuet eine gallicanische wollte. Wie dem auch sein mag, eine Zeit lang sieht man am Horizont der Universität allerlei Oppositionsgelüste gegen die Herrschaft der Kirche sich erheben. Dies scheint unter anderm auch die geheime Tendenz des Lazarillo de Tormes, welchen der gelehrte Don Hurtado de Mendoza schrieb, als er seine Studien in Salamanca beendete (Espagne et Beaux-arts. Paris 1868. 12. p. VI et suiv.). Die Inquisition täuschte sich darüber nicht!

***) Ein Spanier wurde 1260 zum Rector der Universität zu Padua erwählt.

†) P. Bizani, storia di Bologna 1596. p. 220.

††) Ticknor an mehreren Stellen.

†††) Er wollte ihnen nur den Unterricht in der Grammatik und in der Logik zulassen.

im Jahr 1450.*) Allein dieser Wetteifer blieb im wesentlichen ohne Früchte: ja es kam so, daß Spanien seinem geistigen Verfall nie so nahe war, als gerade zu der Zeit, wo es auf dem Gipfel seiner Macht zu stehen schien und wo es wörtlich wahr gewesen ist, daß die Sonne in Karls V. Reich nicht untergieng.

Die Entdeckung der neuen Welt, die Einrichtung der Inquisition, die Vertreibung der Juden und vollends die Stiftung des Jesuitenordens schufen für Spanien eine ganz eigenthümliche Stellung, welche einen sehr auffallenden Gegensatz zu der aller anderen gebildeteren Staaten Europas der gleichen Zeit bedingte. Das Gold und Silber strömte aus den amerikanischen Bergwerken in die öffentlichen Kassen: die Folge war ein mehr und mehr despotisches Regierungssystem, denn die Könige hatten nicht mehr nöthig, die Cortes zu berufen, um sich Geld bewilligen zu lassen.**) Das Anwachsen des Privatvermögens begünstigte ferner die den Spaniern angeborne Neigung zur Indolenz. Man zog nach Indien, um schnell reich zu werden; man vernachlässigte die Hilfsquellen des eigenen Landes und gab sich blindlings einer sittenverderbenden Ueppigkeit hin. Zu keiner Zeit war die Jugenderziehung so ganz verwahrlost. Vom fünfzehnten oder sechzehnten Lebensjahr an sich selbst überlassen, lebten die jungen Leute in völligem Müßiggang dahin und rühmten sich noch ihrer Zügellosigkeiten. Dies ist eine der Ursachen der Entvölkerung des Königreichs, neben den von Merula***) ausführlich aufgezählten. Nicht minder unheilvoll war der Einfluß der alles in Furcht und Schweigen darniederhaltenden Inquisition. Andererseits nahmen die Mauren und die Juden ihre Wissenschaft und ihren Gewerbfleiß mit in die Verbannung; in dem bigotten und trägen Spanien blieben nur verfolgungssüchtige Mönche, brutale Soldaten, Abenteurer und Bettler. Zwar machte der Cardinal Ximenes ernstliche Anstrengungen, um den wissenschaftlichen Geist zu heben, indem er 1504 die Universität zu Alcala (Complutensis) gründete, zu deren Ruhm alsbald der erste Stein gelegt wurde durch die Herausgabe der berühmten Polyglottenbibel, und welche in der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts in Wahrheit ihre Schwestern weit überstrahlte, damals als Cervantes dort studirte. Aber außer einigen hellen Lichtpuncten, außer den vereinzelten Arbeiten einer kleinen Anzahl von Gelehrten außer fünf oder sechs großen Dichtern und Prosaisten noch aus dem gleichen Jahrhundert stieg Spanien, als Culturland, dasselbe Spanien, welches alles besaß, um das erste Land der Welt zu werden, nun Schritt für Schritt bis zur letzten Stufe der europäischen Bildung herab und sank so zu sagen in sich selbst zusammen. Welchen Boden konnten auch die Geistesfreiheit und das hochherzigste Streben in einem Reiche finden, wo Autos da fé die großen Volksfeste waren! Die, welche einen etwas weiteren Gesichtskreis aufsuchten, machten ihre Studien in Italien †) und blieben oft auch daselbst. Hier hatten allerdings die Siege und die Politik Karls V. ebenfalls das spanische Uebergewicht gesichert; aber Wissenschaft und Kunst strahlte in Italien in unvergleichlichem Lichte, und es gelang der Inquisition nicht, eben so tiefe Wurzeln daselbst zu schlagen, wie auf der iberischen Halbinsel.

Der Dominicanerorden und die Universitäten sahen anfangs keineswegs gut dazu, daß die Jesuiten in den ersten Städten des Königreichs Collegien gründeten. Karl V. seinerseits traute ihnen niemals recht; ††) aber sie verfolgten darum doch ihre Ziele mit Geduld und Ausdauer. Das sie unmittelbar an die römischen Päpste knüpfende enge Band, das in ihren Constitutionen niedergelegte Princip des passiven Gehorsams (perinde

*) Schäfer Bd. III, S. 497 f.

**) Weber, neuere Geschichte.

***) Hispaniae descriptio. Amsterdam, Blaeu 1636. 12. p. 72.

†) Einige spanische Namen finden sich auch in den Verzeichnissen der Promotionen der alten Universität Löwen.

††) Auch Philipp II. war ihretwegen nicht ganz ohne Unruhe. „Der einzige Orden, den ich nicht verstehe," sagte er eines Tages, „ist der Jesuitenorden."

ac cadaver), der Einfluß, den sie sich auf alle Classen der Gesellschaft durch die Predigt und im Beichtstuhl, sowie durch den Jugendunterricht zu verschaffen wußten, machte sie zu Herren des Terrains, bevor fünfzig Jahre vergangen waren. Trotz allen Vorwürfen, die man ihnen gemacht hat, muß man gestehen, daß sie in der letztgenannten Beziehung wirkliche Verdienste haben. Sie verbesserten insbesondere die Methode des Unterrichts in den classischen Sprachen; ihre kluge Disciplin besonders verfehlte nicht, eine heilsame Reaction gegen die eingerissene Zügellosigkeit zu üben. Uebrigens waren diese Resultate doch mehr äußerlich und scheinbar, als innerlich und wirklich. Die Casuistik in Marianas Buch de rege (zum Zweck der Erziehung des Kronprinzen verfaßt), die Spitzfindigkeiten eines Sanchez, Escobar und Caramuel sind sicherlich schwer zu vereinigen mit dem Geist des Evangeliums. Zumal in Spanien und in Südamerika haben die auf die Bildung der Jugend angewendeten Lehren der Gesellschaft Jesu allen freien Schwung des Geistes gelähmt. Die Jesuiten überließen es der Inquisition, die Ketzer mit Feuer und Schwert zu vertilgen; sie behielten sich die Waffen der Dialektik und der Wissenschaft vor:*) aber welcher Wissenschaft! Als sie sich mit dem Santo Officio wieder ausgesöhnt hatten, bemächtigten sie sich aller Schulen und zuletzt auch der Universitäten: die Inquisition verbot die verdächtigen Bücher und die Jesuiten schlossen die Geister in immer engere Kreise ein, wie jener römische Gesandte (Popilius) den erschrockenen König. Es riß so zu sagen eine absolute Unwissenheit in der Philosophie, in der Geschichte, in den exacten Wissenschaften und in den mechanischen Künsten ein. Seit der Mitte des sechzehnten Jahrhunderts gab es in Spanien keine Ingenieure mehr;**) die Buchdruckerkunst kam in Verfall; das Gold beider Indien gieng nach auswärts ohne Nutzen für das Land. Nicht als ob die Jesuitencollegien nicht eine stramme Einrichtung besessen hätten, aber man maß darin den Zöglingen die Rationen des Wissens so zu sagen zu nach Bedürfnis der Zwecke, die der Orden verfolgte. Die Grammatik, die Rhetorik standen in Blüte, man verfertigte in ihren Schulen Oden und Elegien in lateinischer Sprache, man erklärte die Logik des Aristoteles, man übte sich, nichtige Fragen mit Gewandtheit zu erörtern, aber das Ganze war oberflächlich und ohne Früchte für das Denken und für das Leben. Das Ideal war der vollkommene Jesuit, nicht der ganze Mensch im vollen Sinne des Wortes. Das Experiment wurde in Paraguay durchgeführt.

Der indirecte Einfluß einiger Gelehrten dieses Zeitraums trug indessen doch etwas zum weiteren Fortschreiten der Wissenschaft bei, wenn auch nicht zu der eigentlichen Bildung des Volkes. In erster Linie müßen wir hier Juan Luiz Vives nennen, einen zwar etwas trockenen, aber wunderbar gelehrten Schriftsteller, werth, neben Erasmus und Budäus gestellt zu werden; seine Bücher: De ratione studii puerilis, De tradendis disciplinis, De causis corruptarum artium haben ein Anrecht auf ein Blatt in der Geschichte der Pädagogik: nur ist zu bemerken, daß sie außerhalb Spaniens geschrieben wurden. Der Grammatiker Fr. Sanchez (Sanctius), ein Jesuit, der in seinem Vaterlande el doctor de todos los hombres de letras und el padre de la lengua latina genannt wurde, verfaßte unter Philipp II. ein vortreffliches Werk: Minerva, sive de causis linguae latinae, welches später die Humanisten des Port-Royal in ihrer Méthode latine reichlich verwertheten. Als bedeutend muß man auch erkennen das Examen de los ingenios para las ciencias von Huarte, 1580; endlich können wir die Arbeiten des Pedro de Ponce nicht mit Stillschweigen übergehen, der zuerst eine Methode des Taubstummenunterrichts erfunden hat.***) Allein sie alle, wie bereits bemerkt, sind ganz

*) Raumer, Geschichte der Pädagogik, Th. I.

**) Ch. Weiss, L'Espagne sous Philippe II, 2e partie.

***) Juan Pablo Bonet veröffentlichte einen Bericht darüber im Jahr 1620. Die Erziehung der Taubstummen blieb in Spanien fortwährend ein Gegenstand lebhafter Aufmerksamkeit: das spanische Fingeralphabet hat die Reise um die Welt gemacht. Daß übrigens heutzutage die Daktylologie nur eine untergeordnete Bedeutung hat, ist bekannt. Unter den jetzt lebenden Spa-

einzelnstehende Persönlichkeiten; und wenn wir vom sechzehnten zum siebzehnten Jahrhundert übergehen, haben wir nur den Anblick des kläglichsten Verfalls vor uns. Um wieder eine beginnende Erhebung zu erkennen, müßen wir uns mit einem großen Schritt bis in die Zeit der Thronbesteigung der Bourbonen versetzen.

Ein in Frankreich wohnender spanischer Publicist hat vor kurzem eine merkwürdige Denkschrift über die Reform des Unterrichts ans Licht gezogen,*) welche im Jahr 1589 Philipp dem II. von Dr. Pedro Simon Abril, Professor der griechischen Sprache an der Universität zu Saragossa, überreicht wurde. Es war kühn von dem würdigen Doctor, und zugleich ein Beweis seiner Schlauheit, daß er sich direct an den König wendete: das war sicherlich das beste Mittel, die kirchliche Censur zu beschwichtigen. Und doch verlor er seinen Proceß; es blieb ihm nur die Ehre, ihn angestrengt zu haben, und seine Denkschrift hat ein wesentliches historisches Interesse behalten; denn indem der Verfasser seine eigenen Gedanken ausführt, kommt er nothwendig dazu, auf die Fehler des Unterrichtswesens, welches er verbessert zu sehen wünscht, hinzuweisen; so aber läßt er uns Blicke thun in die spanischen Schulen unter der Herrschaft des blindesten Despotismus.

Die Regierung schickte von Zeit zu Zeit officielle Visitatoren, welche den Auftrag hatten, Misbräuche abzustellen, die sich im Laufe der Zeit eingeschlichen haben konnten. Diese Herren aber, sagt unser Verfasser, bekümmerten sich um Lehrfragen gar nicht und prüften fast nichts als die Nahrung und Kleidung der Alumnen. Simon Abril besteht darauf, daß es nothwendig sei, den Unterricht als solchen wohl in Betracht zu ziehen, und vergleicht daher beharrlich die im Schwang gehenden Methoden mit den alten. Von vorn herein verlangt er, daß die Lehrer nicht mehr in lateinischer Sprache unterrichten sollen; sodann klagt er über die Unklarheit in Beziehung auf die Lehraufträge der Professoren; ferner über die Ungeduld der Studirenden, die in ihrer Hast, die Grade zu erlangen, sich mit mageren Abrissen und Uebersichten durchschlagen, nur oberflächliche Kenntnisse sich erwerben, und sich nicht mehr die Zeit und Mühe nehmen, die großen Schriftsteller des Alterthums zu lesen. Eine Reform des ganzen Systems sei nicht länger aufzuschieben. Wir wollen mit dem Anfang beginnen, sagt er: warum lehrt man in den kleinen Schulen nicht vor allem die Grammatik der Muttersprache? Warum hat man lateinisch geschriebene lateinische Grammatiken? Warum läßt man die Regeln auswendig lernen, statt dem Gedächtnis der Kinder nützliche Denk- und Sittensprüche einzuprägen, wie man ehmals pflegte, und die Regeln durch den Gebrauch und durch die Lectüre guter Schriftsteller lernen zu lassen? Warum von vorn herein immer Uebersetzungen in die fremde Sprache und nicht aus der fremden Sprache, oder wie wir sagen nur Composition und keine Exposition? Der Unterricht in der Logik ist ihm ebensowenig befriedigend: die Logik, meint er, ist nichts werth für sich selber, man muß sie nur in Beziehung auf ihre Anwendung behandeln, sie ist ein Werkzeug, nichts weiter. Man zerbricht sich den Kopf mit Discussionen über abstruse metaphysische und theologische Fragen: man würde besser thun, die Beispiele aus den positiven Wissenschaften (las ciencias de cosas, Realwissenschaften) zu wählen. Und die Rhetorik! Man lehrt sie in fremden Zungen, und doch hat man ja nur bei dem eigenen Volk Gelegenheit, sie anzuwenden. Die Mathematik ist fast ganz vernachläßigt, zum großen Nachtheil des Landes; und das wenige, was man von ihr noch beibehalten hat, wird lateinisch vorgetragen. Keinen Lehrstuhl hat man für Agronomie, für Baukunst, für Kriegskunst, aber eine Unzahl von Lehrstühlen für leere Spitzfindigkeiten (sofisterias las cuales quien las sabe, no sabe nada por sabellas, ni por ignorallas ignora nada el que no las

niern, welche sich mit Erfolg jener schönen Aufgabe gewidmet haben, nennen wir in erster Linie Don Juan Ballesteros in Madrid.

*) Revue de l'instruction publique en France, Nos des 30 juin et 6 mai 1861 (article de M. J. M. Guardia).

sabe; d. h. quas qui novit, nihil novit quia istas novit, nec quia ignorat eas, ignorans est is qui eas non novit). Die Moralphilosophie wird nur zum Schein studirt, nur dem Namen nach. In der Medicin wird die Anatomie zu wenig betrieben, und es giebt keinen Lehrstuhl für die Materia medica: ein Arzt habe seinen Patienten ums Leben gebracht, weil er meinte, chalybs bedeute Kalk. Im Civilrecht verstehe man die Ausdrücke und Texte des geschriebenen Gesetzes kaum, und die Ausleger ziehen der spanischen Sprache ein barbarisches Latein vor. Das römische Recht habe seinen unbestrittenen Werth, aber die Hauptsache wäre doch, das Recht des Königreichs in erster Linie zu berücksichtigen. Die Schreibsucht habe die Gesetze immer dunkler gemacht: „das Uebermaß im Disputiren ist die Geißel für die Wahrheit." Man sollte von den Rechtsgelehrten eine gründliche Kenntnis der Grammatik und der Philosophie verlangen, und die Rechtsmaterien, in denen man jetzt irre gehe wie in einem Labyrinth, in gute Ordnung bringen. Der theologische Unterricht selbst sei entartet; statt die Schriften der Kirchenväter zu erklären, schmücke man die ungereimten Träumereien einiger Neueren mit einem geheiligten Namen. Was hat man aus der analytischen Methode des Aristoteles und des Euclid gemacht? ruft er aus. Kennen die Studenten der Theologie das Alte und Neue Testament? Macht man die künftigen Prediger mit den Reden der großen Kanzelredner bekannt? — Simon Abril verweilt übrigens nicht lange auf diesem brennenden Boden und verfehlt nicht beizufügen, daß er im voraus alles widerrufe, was die heilige Kirche in seiner Denkschrift etwa tadelnswerth finden könnte. Es war in der That gefährlich, sich mit so viel Freimuth auszusprechen: wenn man die Hand voller Wahrheiten hat, ist es nicht immer klug, sie aufzumachen.

Philipp V. bekümmerte sich ernstlich um den geistigen Verfall Spaniens, der zur Zeit des Erbfolgekriegs noch viel ärger war, als zu Simon Abrils Lebzeiten. Nach dem Vorbild seines Großvaters Ludwigs XIV. sah er es für eine seiner ersten Regentenpflichten an, die Wissenschaften und Künste zu unterstützen. Er gründete die königliche Akademie zu Madrid 1713, welche die Bestimmung erhielt, die durch schlechten Geschmack und Ignoranz seltsam entstellte castilianische Sprache zu reinigen und festzustellen *), und die Akademie der Geschichte 1738, deren Arbeiten mit Recht noch immer geschätzt werden. Aus seiner Regierung datirt sich auch die Einrichtung einer medicinischen Gesellschaft zu Sevilla, einer Akademie der schönen Wissenschaften in Barcelona, einer Akademie der Geographie und Geschichte zu Valladolid, einer Akademie der Mathematik in Granada. Ferdinand VI. gründete und dotirte mehrere Universitäten. Eine wirkliche Reform des öffentlichen Unterrichts wurde jedoch erst unter Karl III. unternommen. Es war hohe Zeit, daran zu denken: heutzutage können wir uns einen solchen Schlendrian kaum vorstellen. Die Lehrbücher und die Methoden waren noch dieselben wie im Jahrhundert des Ximenes. Die Scholastik herrschte noch immer als oberste Gebieterin, das kopernikanische System war wieder verdächtig geworden, man kannte von Baco nicht einmal den Namen. Der Lehrstuhl der Mathematik hatte in Salamanca 130 Jahre unbesetzt gestanden, als Diego de Torres auf denselben berufen wurde. Das war derselbe Diego de Torres, welcher, nachdem er fünf Jahre an der Universität dieser Stadt studirt hatte, bei Gelegenheit einer Dissertation des Pedro Clavijo »de sphaera« die Worte schrieb: creo que fué la primera noticia que habia llegado à mis oidos de que habia ciencias matemáticas en el mundo (ich glaube, dies war die erste Nachricht, die mir zu Ohren kam, daß es mathematische Wissenschaften in der Welt gebe). Wenige Spanier in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts waren hinlänglich unterrichtet, um sich von dem Glauben an die Astrologie frei zu machen. Als Karl III. die Universität Salamanca aufforderte, ihre alten Vorurtheile aufzugeben und Vorlesungen über Mathematik und Naturwissenschaften zu eröffnen, lautete die erste Antwort der gelehrten Körperschaft dahin: „Newton lehrt nichts, was Logiker und Metaphysiker bilden

*) Ticknor Bd. II. S. 329 f.

könnte, und die Lehren des Descartes und Gassendi stimmen nicht so mit der Offenbarung überein, wie die des Aristoteles" *). In einem Bericht an den König von dem Staatsminister Marques de Ensenada liest man: „Im ganzen Reiche haben wir nicht einen Lehrstuhl für das öffentliche Recht, für die Erfahrungswissenschaften, für die Anatomie, für die Botanik. Wir besitzen keine gute Karte von Spanien und seinen Provinzen, keinen Mann, der im Stande wäre, eine solche herzustellen, so daß wir genöthigt sind, uns mit den sehr ungenügenden Karten zu behelfen, die wir aus Frankreich und aus Holland erhalten, und daß wir fortwährend schmählicherweise die richtige Lage und die wahren Entfernungen unserer eigenen Städte nicht kennen" **).

Der Mönch Benito Feyjoo hatte den Muth gehabt, laut gegen solchen Obscurantismus zu protestiren in seinem Teatro critico universal ó discursos varios en todo genero de materias, para desengaño de errores comunes, 1726. Man kann ihn mit Recht als den Vorläufer aller Reformen Karls III. ansehen. Dieser Fürst legte mit dem Beistand einsichtiger und entschlossener Minister die Axt an den unfruchtbaren, dürr gewordenen Baum. Er begann damit, daß er die Macht der Inquisition einschränkte; er bestimmte, daß die Verfasser der vom Papst auf den Index gesetzten Bücher aufgerufen werden sollten, sich vor zuständigen Behörden zu vertheidigen; daß keine römische Bulle in Spanien Gültigkeit haben dürfe, wenn sie nicht mit der königlichen Approbation versehen sei; endlich, um seinem Werke die Krone aufzusetzen, vertrieb er die Jesuiten, ohne den heiligen Stuhl auch nur zu fragen. Die Universitäten Salamanca, Alcala, Granada, Valencia wurden auf neuen Grundlagen reconstituirt, die Mönche angewiesen, daß sie sich den Studien zu widmen haben; die gemeinnützigen Gesellschaften erhielten Aufmunterungen und Unterstützungen. Der Elementarunterricht war noch nicht regelmäßig eingerichtet***): der König ließ in Marktflecken und in Dörfern niedere und höhere Schulen eröffnen. Spanien empfand diesen Beginn der Wiedergeburt in materieller so gut wie in sittlicher Beziehung; leider wurden die Hoffnungen, die man auf Karls III. Nachfolger (1788 bis 1808) setzte, nicht verwirklicht. Wir lassen Th. Fritz reden: „Manuel Godoy, der erste Minister Karls IV., sprach laut zu Gunsten des Pestalozzi'schen Systems. Eine zur Untersuchung dieser Angelegenheit eingesetzte Commission berieth sich sehr lange darüber, und erklärte endlich, die Methode erscheine ihr vortrefflich. Dieselbe war bereits mit Erfolg in der Militärschule in Tarragona eingeführt worden; eine in Madrid errichtete Schule für 100 Schüler hatte trotz der gegen sie gerichteten Ränke und Kabalen guten Fortgang. Eifrige Lehrer, die ihre pädagogischen Kenntnisse weiter auszubilden wünschten, kamen von allen Enden des Reichs, um sich in dieser Schule zu vervollkommnen; einer der Söhne des Königs wurde nach der neuen Methode erzogen; aber der Friedensfürst war so wenig geachtet, und hatte die öffentliche Meinung so sehr gegen sich, daß von ihm ausgehende Einrichtungen keinen dauernden Erfolg haben konnten" †). Urkundliche Nachweise aus dem ersten Jahre unseres Jahrhunderts belehren uns, daß die Anzahl der Schulen damals noch sehr klein war; sie blieben von Ostern bis Ende Octobers geschloßen; die Piaristen hatten das Monopol des Unterrichts; die Privaterziehung war Bedienten überlaßen. Nur um ihn zu erwähnen, führen wir hier noch einen im Jahr 1807 ausgearbeiteten, aber nie zur Ausführung gelangten Plan zur Reorganisation des Unterrichts an. Das in Salamanca angenommene System war darin zu Grunde gelegt.

Das Unglück der folgenden Jahre gab natürlicherweise allen Gedanken eine andere

*) Ticknor Bd. II. S. 359.

**) Ticknor Bd. II. S. 357.

***) „D'après nos recherches," sagt Garrido (L'Espagne contemporaine, Bruxelles 1862. p. 27), „nous croyons pouvoir affirmer qu'il était rare de trouver un paysan sachant lire et écrire; et que, pour une femme, savoir lire n'était pas une preuve de haute moralité, Cependant l'instruction à tous les degrés était gratuite."

†) Fritz a. a. O. Theil III. S. 587.

Richtung. Der Verrath Godoy's, der sein Vaterland Napoleon I. zu Füßen legte, die Thronentsagung des schwachen Karls IV., der französische Einfall, die Einsetzung Joseph Bonaparte's als König von Spanien hatten einerseits die Verpflanzung der Ideen der französischen Revolution von 1789 nach der Halbinsel zur Folge, andererseits wurde die Energie des Nationalgeistes dadurch erweckt, aber zu gleicher Zeit ward auch der Einfluß eines fanatischen Priesterstandes überwiegender und volksthümlicher als er je gewesen war. Gleichwohl trugen die liberales über die serviles (so bezeichnete man die Anhänger der alten Ordnung der Dinge in Spanien) in den Cortes von Cadix, welche im J. 1812 eine neue Verfassung zu Stande brachten, den Sieg davon. Aber Ferdinand VII. war kaum nach Spanien zurückgekehrt, als er unter dem Beifall der unwissenden Massen sich weigerte, sie zu beschwören — am 4. Mai 1814. Man sah überall die Mönche und die Jesuiten wieder auftauchen; dem Despoten erschien alles verdächtig, die Proscriptionen begannen, wie in den schlimmsten Zeiten der Monarchie. Das Wohl der Nation verlor man gänzlich aus den Augen, die Civilisation gieng ein Jahrhundert rückwärts *).

Aus den folgenden Anführungen aus der Constitution von 1812 kann man ersehen, welche Fortschritte Spanien auf dem Gebiet des öffentlichen Unterrichts sofort hätte ins Leben rufen können, wenn diese Charte von einem kräftigen, aufgeklärten Fürsten loyal angenommen und streng durchgeführt worden wäre. Im Titel IX heißt es „Artikel 366. In allen Dörfern der Monarchie sollen Primärschulen (escuelas de primeras letras) gegründet werden, in welchen die Kinder lesen, schreiben und rechnen lernen. Es wird darin auch der Katechismus der katholischen Kirche gelehrt, mit einem summarischen Abriß der bürgerlichen Pflichten. — Art. 367. Eine hinlängliche Anzahl von Universitäten und andern Lehranstalten soll geschaffen und organisirt werden, um alle Wissenschaften, Literatur und Künste zu lehren (para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes). — Art. 368. Der allgemeine Lehrplan soll im ganzen Königreiche gleichförmig sein. Die politische Verfassung der Monarchie soll auf allen Universitäten und an allen gelehrten Anstalten, deren Unterricht die theologischen und Staatswissenschaften umfaßt, erklärt werden. — Art. 369. Es soll eine Oberstudienbehörde errichtet werden, zusammengesetzt aus Männern von anerkannter gelehrter Bildung; diesem Comité als einer Regierungsbehörde ist auch die Inspection des Primärunterrichts übertragen. — Art. 370. Die Cortes werden durch specielle Plane und Reglements alles ordnen, was sich auf die hochwichtige Sache des öffentlichen Unterrichts bezieht." Pia vota! Die Revolution von 1820 nöthigte zwar Ferdinand VII. die Constitution auf; der im J. 1813 von einer mit der Ausführung des Artikels 370 beauftragten Commission vorgelegte Entwurf wurde von neuem auf die Tagesordnung gesetzt und am 29. Juni 1821 veröffentlicht; aber die Regierung hatte taube Ohren. Zwei Jahre später brach der Bürgerkrieg aus, und die Haltung der Mächte führte den Triumph der Reaction herbei.

Ein neuer im J. 1824 in einem den Bestrebungen der Cortes entgegengesetzten Sinne redigirter Plan hatte allerdings das Glück, zur Ausführung zu gelangen: es ward bis ins Jahr 1845 nichts daran abgestellt. So lange übrigens Ferdinand lebte, gieng es mit den Studien immer abwärts. Mehrere Universitäten wurden ihres Vermögens zum Theil beraubt. „Sollte man es glauben, sagt der erste öffentliche Bericht der Gesellschaft für Volkserziehung in Madrid im J. 1839, sollte man es glauben, daß z. B. unter dem Ministerium Calomarde, im J. 1827, die für den Gehalt der Professoren

*) „Und doch hatte Spanien 20 reich dotirte Universitäten, 130 königliche Collegien und viele Bibliotheken sowohl in den Städten als in den Klöstern: was hätte es nicht ausrichten können! Die 60,000 Studenten, die es hatte, beweisen nur, daß viele junge Leute eine ruhige und bequeme Existenz dem aufgeregten, bewegten Leben vorzogen, welches damals die Mehrzahl der Bevölkerung führen mußte. Der Unterricht war schwach, so zu sagen Null, nach Form und Inhalt. Seitdem haben die Kriege in dem unglücklichen Lande nicht aufgehört" (Th. Fritz a. a. O. Bd. III. S. 538).

des Hebräischen und Arabischen angewiesenen Capitalien von der Regierung eingezogen wurden, und zwar zur Unterstützung einer Schule für die Stiergefechte?*) Bis Christine zur Regierung gelangte, giengen die Dinge immer schlechter, man war weit mehr bemüht einzureißen, als aufzubauen. Christine öffnete die Universitäten wieder; die königliche Ordonnanz vom 29. Sept. 1836, abgefaßt im Geiste der so eben unter Vorbehalt einer Revision wiederhergestellten Verfassung wirkte wohlthätig, indem sie die Schulen vermehrte und ihre innere Organisation verbesserte. Im J. 1838 beschäftigten sich die Cortes mit zwei neuen Entwürfen; der erste betraf die Primärschulen, der andere die mittleren und höheren Schulen. Nur der erste wurde angenommen, und von jetzt an war der Primärunterricht durch ein Gesetz geregelt; der zweite fiel durch, die Ordonnanz von 1836 blieb in Kraft. Man kam noch einmal auf denselben zurück, allein die erbitterten Parteikämpfe und die bürgerlichen Unruhen machten lange Zeit jede Lösung unmöglich.

Der Studienplan vom 17. Sept. 1845, im Anfang der Regierung Isabellas II., unter der Militärdictatur des Narvaez, der ein Cabinet aus reinen Moderados gebildet hatte, umfaßte nun zum erstenmal die Schulen aller Stufen. Normalschulen wurden an den bedeutenderen Hauptorten der Provinzen errichtet; man schuf eine Bergwerksschule und eine Schule der gewerblichen Ingenieurkunst. Die neue Macht hielt sich indessen nur durch den Schrecken und durch die Zerrissenheit der liberalen Partei. Die nächsten eilf Jahre zeigen uns eine klägliche Geschichte. Der öffentliche Unterricht mußte unter der Unstetigkeit der Regierung nothwendig mitleiden. Immer wieder von neuem geändert verlor am Ende der Studienplan von 1845 seine Einheit, und kam zuletzt ganz außer Gebrauch. Im J. 1851 wurde ein Concordat mit Rom unterzeichnet. Der Artikel II lautet: „Der öffentliche Unterricht an den Universitäten, Collegien, Seminarien, öffentlichen oder privaten Schulen jeder Art soll in allen Stücken mit der Lehre der katholischen Religion übereinstimmen. Zu diesem Ende sollen die Bischöfe und geistlichen Vorstände der Kirchspiele ermächtigt sein, kraft ihres geistlichen Amts über die Reinheit der Sitten und über die Erziehung der Jugend zu wachen, auch in den öffentlichen Schulen." Im gleichen Jahre erschienen die Jesuiten wieder in der Provinz Guipuscoa; ihr Haus wurde aber 1854 von neuem geschlossen, infolge der Krise, welche auf zwei Jahre die Demokratie ans Ruder brachte. Unter dem Einfluß der neukatholischen Reaction von 1856 wurde am Vorabend eines Ministerwechsels das Gesetz vom 9. Sept. 1857 verkündet, welches alle folgenden Cabinete nach einander, wenigstens in seinen allgemeinen Grundzügen unangetastet gelassen haben, das aber, wie zu erwarten steht, wohl noch einmal umgegossen werden wird. Seine Grundlagen sind breit genug, um die Anwendung verschiedener Systeme zuzulassen. Leider scheinen bisher die aufeinanderfolgenden Ministerien weniger darauf bedacht gewesen zu sein, die Studien ernstlich zu heben, als vielmehr ihre politische Farbe in den Schulen sich widerspiegeln zu lassen. So stand man denn am Webstuhl der Penelope, — und um es kurz zusammenzufassen, die Organisation ist mehr scheinbar, als wirklich eine regelmäßige. Die Revolution von 1868 hat die Mönche und Jesuiten entschieden vertrieben; das Concordat ist am 4. October auf öffentlichem Platze verbrannt worden. Am 20. November erklärt die provisorische Regierung, daß die Revolution dahin strebe, alle Freiheiten zu verkünden, unter anderem auch die Unterrichtsfreiheit; die Constitution vom 6. Juni 1869 beschließt ferner die Unentgeltlichkeit des Schulunterrichts. So ist man in eine ganz neue Aera eingetreten — was wird daraus hervorgehen? Eine vollständige Wiedergeburt? Wir wünschen es von ganzem Herzen. Einstweilen können wir nun aber hier nichts weiter thun, als das Gesetz von 1857 im einzelnen betrachten und zu würdigen versuchen, indem wir den theilweisen Modificationen Rechnung tragen, welche dasselbe bis zu der letzten Revolution erlitten hat.

*) Fritz Bd. III. S. 589.



I. Gesetzgebung für den öffentlichen Unterricht im allgemeinen.

An die Stelle des das ganze Studiensystem umfassenden Gesetzes vom 9. Sept. 1857 war, allerdings nur soweit es den Primärunterricht angeht, während einiger Monate noch das Gesetz vom 2. Juni 1868 getreten, ein Werk der ausgesprochen absolutistischen und klerikalen Partei. Die aus der Revolution hervorgegangene Regierung hat sich beeilt, auf den alten Stand der Dinge zurückzukommen, wenn auch nur provisorisch, weil man eben die Schulen keinen Augenblick länger unter der Herrschaft der Geistlichen bleiben und sie doch auch nicht stille stehen lassen wollte. Don Manuel Ruiz Zorilla*) hat es in seinen Erlassen vom 14. und 21. Oct. 1868 nicht verhehlt, daß ihm das Gesetz, welches er wieder in Kraft treten ließ, keineswegs viel befriedigender erscheine, als das abgeschaffte. Er ist sogar noch weiter gegangen. Indem er eine bevorstehende Reorganisation des gesammten Unterrichtswesens ankündigte, hat er erklärt, daß sein Ideal nichts geringeres sei als die gänzliche Unterdrückung aller öffentlichen Anstalten in näherer oder fernerer Zeit: in seinen Augen ist dieses Opfer die unerbittliche und unvermeidliche Consequenz aus der Verkündigung der verfassungsmäßigen Freiheiten. Da man aber in der Uebergangszeit den dringenden Anforderungen des Augenblicks gerecht werden mußte, so nahm man einen Compromiß an, und dieser bestand in der Beibehaltung des Gesetzes von 1857, ausgenommen so weit dasselbe Bestimmungen enthielt, die mit den Grundsätzen der gegenwärtigen Regierung unvereinbar waren. Das ist nun freilich, wie sich der Leser selbst überzeugen wird, eine schiefe Stellung, voller Hindernisse und Dornen: doch wir wollen nicht vorgreifen.

Der Unterricht auf allen seinen Stufen hängt ab von dem Minister del fomento (der „Förderung" des Unterrichts, der öffentlichen Arbeiten und was dahin gehört). Nach dem Gesetz von 1857 sollte dem Minister eine Behörde zur Seite stehen, der real consejo de instruccion publica (der königliche Oberstudienrath), dessen Präsident und Mitglieder die Regierung zu ernennen hatte (Art. 245), wie auch den Secretär, der unter den Angestellten des Ministeriums gewählt wurde (Art. 257 und 258). Dieser Studienrath bestand ursprünglich aus 30 Mitgliedern; durch das königliche Decret vom 9. Oct. 1866 wurde ihre Zahl auf 24 beschränkt. Es saßen darin Staatsminister, Erzbischöfe und Bischöfe, Staatsräthe, Directoren des öffentlichen Unterrichts, welche früher Facultätsprofessoren gewesen waren, Magistratspersonen und Staatsanwälte (Fiscale) der Obertribunale, Mitglieder der königlichen Akademien (nicht mehr als eines von jeder), Universitätsrectoren, die seit sechs Jahren nicht mehr im Amte waren, ordentliche (numerarios) Professoren der Hochschulen, endlich Oberinspectoren der Civilbeamten wissenschaftlicher Richtung (cuerpos facultativos). Vier Plätze waren für Personen vorbehalten, die zu keiner dieser Kategorien gehörten, aber durch literarische oder wissenschaftliche Arbeiten sich empfahlen. Der Generaldirector des öffentlichen Unterrichts, der Rector der Centraluniversität, der Anwalt de la Rota (des geistlichen Oberappellationsgerichts) und der apostolische Vicar von Madrid**) waren Räthe in dem genannten Collegium von Amts wegen. Das Amt eines Studienraths war ein reines Ehrenamt, ohne Gehalt***); es konnte nie an Professoren im activen Dienste übertragen werden. Der ganze Rath theilte sich ursprünglich in 5 Sectionen; der Ministerialerlaß vom 17. Juni 1868

*) Minister del fomento im J. 1868; seitdem Minister der Justiz; so eben, da dieser Bogen in die Presse geht, Januar 1871, wiederum Minister del fomento.

**) Dieses letztere Privilegium wurde 1868 auf den Suffraganbischof von Toledo übertragen.

***) Der Art. 248 des Gesetzes von 1857, welcher eine Summe von 40,000 Realen (1 Real = $7^{1}/_{2}$ Kreuzer, etwas über 2 Silbergroschen) für fünf Räthe (die gewesenen Professoren oder Rectoren) ausgeworfen hatte gegen gewiße besondere Verpflichtungen (s. nachh. II, A, g), wurde im J. 1866 aufgehoben. Die besoldeten Räthe sollten die Function der Secretäre in den Sectionen versehen; kraft des Decrets vom 9. Oktober konnten alle Räthe ohne Unterschied zu Secretärsdiensten berufen werden.

beschränkte dieselben auf 3, nämlich für Primärschulen, Special- und Kunstschulen; Mittelschulen; Hochschulen. Die Regierung hatte das Gutachten des Collegiums einzuholen 1) über eventuell in dem Gesetze einzuführende Aenderungen, wie über die Abfassung der General- und Specialverordnungen für die Ausführung des genannten Gesetzes; 2) über die Gründung oder Unterdrückung von Schulen aller Stufen, und über die von dem Gesetz geforderte Ermächtigung zu Privatschulanstalten (mit Ausnahme übrigens der Primärschulen); 3) über die Gründung oder Aufhebung von Lehrstellen; 4) über die Ausstattung und Classification derselben, über das Dienstalter der Lehrer, über ihre Eintheilung in Kategorien, ihre Pensionirung (jubilacion), ihre Dienstentlassung (separacion); 5) über die Prüfung der Unterrichtsplane; 6) über die Wahl der Schulbücher; endlich 7) in allen andern durch das Gesetz oder die Verordnungen vorgesehenen Fällen. Der Minister hatte überdies das Recht, dem Studienrathe alle zweifelhaften Fragen vorzulegen, oder überhaupt solche, deren Wichtigkeit ihm diesen Schritt zu rechtfertigen schien. — Ein Erlaß vom 10. Oct. 1868 hat diesen im J. 1866 modificirten Studienrath einfach aufgehoben, und die weiter getroffenen Maßregeln sind unter der alleinigen Verantwortlichkeit des Ministers angeordnet worden. Auch war in der That die Aufgabe des unterdrückten Collegiums beinahe gegenstandlos geworden, da der Unterricht für frei im vollsten Sinne des Wortes erklärt worden war, und die Geistlichkeit direct in gar keiner Weise mehr eine Einwirkung üben konnte.

Die Centraladministration hat zum unmittelbaren Vorstand den Generaldirector des öffentlichen Unterrichts; die örtliche steht den Rectoren der Universitäten zu, die ein Rathscollegium zur Seite haben, je eines für einen Universitätsdistrict. Der königliche Erlaß vom 17. Juli 1857 setzt ferner in jeder Provincialhauptstadt eine Junta (Provincialschulrath) ein, welcher über das Gedeihen und den Fortschritt des Unterrichts in den Schulen der untern und mittleren Stufe, sowie über die gute Verwendung der Schulfonds wachen soll. Das Gesetz vom 9. Sept. (Art. 281) bestimmt, daß diese Junta bestehen soll aus dem Gouverneur der Provinz als Vorsitzendem, ferner einem Mitglied der deputacion (des Provincіallandtages), einem Mitglied des ayuntamiento (Stadtraths), dem Schulinspector der Provinz, einem von dem Oberhaupte der Kirchenprovinz hiezu abgeordneten Geistlichen und wenigstens zwei Familienvätern. Der von der Regierung auf den Vorschlag der Junta ernannte besoldete Secretär wurde aus den Lehrern gewählt, welche ein Diplom für den höhern Primärunterricht erworben und drei Jahre praktischen Schuldienstes hinter sich hatten. Endlich war für den Primärunterricht eine Localjunta (Ortsschulrath) in jedem Gemeindebezirk bestellt: sie bestand aus dem Alcalden (Gemeindevorstand), einem Regidor (Gemeinderath), einem von dem Oberhaupt des Sprengels bezeichneten Geistlichen und wenigstens zwei Familienvätern: sie hatte zu berichten an die Provinzialjunta wie diese an den Rector des Universitätsdistricts oder an die Regierung. Im System des Gesetzes von 1868 waren die Primärschulen von den Districtsrectoren unabhängig gemacht und unter die unmittelbare Auctorität der Provincialjunta gestellt worden*), und unter die höhere einer Centraljunta**). Alle

*) Das Gesetz von 1868 setzte nämlich eine Provinzialjunta ein ausschließlich für den Primärunterricht, unter dem Ehrenvorsitz (der im Fall der Abwesenheit des Gouverneurs zum wirklichen Vorsitz wurde) des Diöcesanvorstandes, der ermächtigt war, sich durch einen Geistlichen vertreten zu lassen, welcher wie er selbst berathende Stimme hatte. Die übrigen Mitglieder der Junta waren der Gouverneur, als Vorsitzender; der Rector der Universität oder in dessen Ermangelung der Rector des Instituts (s. im Folgenden III, A); zwei von dem Diöcesanvorstand bezeichnete Geistliche; der fiscal de la audiencia (des Gerichtshofs, oder in dessen Abwesenheit sein Stellvertreter (promotor fiscal), oder endlich ein von dem Gouverneur ernanntes Mitglied; der Alcalde oder der presidente del municipio, ein Mitglied der deputacion und ein Mitglied des ayuntamiento, von ihren Körperschaften hiezu ernannt, endlich zwei Familienväter de conocida probidad é ilustracion (von anerkannter Rechtschaffenheit und Einsicht), welche der Gouverneur vorschlug (Art. 60).

**) Die höhere Centraljunta sollte folgendermaßen zusammengesetzt sein; der Minister del

diese Bestimmungen sind durch das Decret vom 14. Oct. 1868 wieder geändert. Von jetzt an sollen die Provincialjunten aus neun von den deputaciones gewählten Mitgliedern bestehen, die Localjunten aber an den Orten, welche 100,000 Einwohner und darüber haben, aus 15; an denen, welche diese Ziffer nicht erreichen und doch auch nicht weniger als 2000 Seelen haben, aus 9; an allen übrigen aus 5; sie sollen ihre Mandate direct von den ayuntamientos erhalten. Die Präsidenten und Secretäre der Junten werden auf die gleiche Weise wie die einfachen Mitglieder ernannt: kurz, man sieht es klar, Spanien tritt ganz entschieden ein in die Bahnen der Decentralisation.

Von 1845 bis zu der Revolution hatte das entgegengesetzte Princip in auffallender Weise vorgewaltet. In dem noch bestehenden, aber in seinen Grundlagen untergrabenen System erinnert die Organisation des öffentlichen Unterrichts jenseits der Pyrenäen vielfach wenigstens in den Hauptzügen an den Plan der Université de France, wie ihn Napoleon I. entworfen hatte. Während der Gesetzgeber von 1857 die Gleichförmigkeit der Unterrichtspläne und der Schulbücher decretirte und die ganze Administration einem einzigen Willen unterordnete, hat er denn aber doch nicht ganz mit den Forderungen des alten Bürgergemeindengeistes gebrochen. So hat er zum Beispiel, was die höchste Stufe des Unterrichts angeht, noch immer zehn mehr oder minder vollständige Universitäten bestehen lassen müßen, von denen jede immer mehrere Facultäten vereinigt, gänzlich verschieden von den meisten in den französischen Departements zerstreuten Hochschulen. Zehn Universitäten, das ist viel für Spanien! bemerkt Manuel Colmeiro ganz richtig; aber es ist schwierig diese Zahl kleiner zu machen, „weil jede einige gute Gründe geltend machen kann, um sich zu wehren: Gründe, die sie bald in ihrem früheren Ruhm und Glanz, bald in ihrer Entfernung von einem andern wissenschaftlichen Mittelpunct findet, die eine in der Zahl der Bevölkerung, welche sie umgiebt und ihre Frequenz unterhält, die andere in dem Wunsch der Stadt, wo sie ihren Sitz hat, und welche die Universität als einen Vorzug und als ein Eigenthum ansieht, dessen man sie ohne Ungerechtigkeit nicht berauben könne*)

Diese zehn Universitäten, zugleich Hauptorte der Universitätsdistricte, sind: **Madrid** (umfaßt die Provinzen Madrid, Ciudad real, Cuença, Guadalajara, Segovia und Toledo); **Barcelona** (Barcelona, Gerona, Lerida, Taragona und die balearischen Inseln); **Granada** (Granada, Almeria, Jaen und Malaga); **Oviedo** (Oviedo und Leon); **Salamanca** (Salamanca, Avila, Caceres und Zamora); **Santiago** (Coruña, Lugo, Orense und Pontevedra); **Sevilla** (Sevilla, Badajoz, Cadiz, die canarischen Inseln, Corbova und Huelva); **Valencia** (Valencia, Albacete, Alicante, Castellon und Murcia); **Valladolid**, (Valladolid, Alava, Burgos, Guipuzcoa und Vizcaya); **Saragossa** (Saragossa, Huesca, Logroño, Navarra, Soria und Teruel). **)

fomento, Vorsitzender; der Erzbischof von Toledo, im Nothfall vertreten durch seinen Suffragan oder durch den apostolischen Vicar von Madrid; zwei andere in Madrid residirende Prälaten; zwei Staatsräthe; zwei Mitglieder des obersten Gerichtshofs; drei Mitglieder des Oberstudienraths, von der Krone auf den Vorschlag des Ministers del fomento ernannt; der Generaldirector des öffentlichen Unterrichts; endlich drei von der Krone in Uebereinstimmung mit dem Ministerconseil ernannte Mitglieder (Akademiker, gewesene Professoren oder andere Personen von anerkanntem Verdienst). Diese höhere Centraljunta sollte die erste Section des Oberstudienraths ersetzen (Art. 57 und 58).

*) Dictionnaire général de la politique (de Maurice Block) t. I, col. 921.

**) Im Anfang der Regierung Ferdinands VII. besaß Spanien noch 20 Universitäten. Hier folgt ein Verzeichnis aller, welche bestanden haben, sowohl der aufgehobenen als der nicht aufgehobenen: Alcala de Henares (gegründet 1517, nach Madrid übersiedelt 1836), Avila, Baëza (1538), Barcelona (1450), Cervera (1717, wo Jakob Balmes noch in unseren Tagen Professor war), Santiago de Compostella, Gandia, Gerona, Granada (1537), Huesca (das Osca des Sertorius), Lerida (1450, nach Cervera im J. 1717 übertragen), Madrid (1836), Murcia, Oñate in Andalusien (1549), Oviedo (1536), Palencia (Ende des XII. Jahrhunderts), Palma

Das Amt des Rectors wird an jeder Universität von einem Professor verwaltet, welchen die Regierung ernennt (Art. 20 des Decrets vom 14. Oct. 1868). Diese Bestimmung ist an die Stelle des Artikels 262 des Gesetzes von 1857 getreten, welcher mehrere Kategorien von Personen festsetzte, die zu dieser Würde erhoben werden konnten, nämlich: die gewesenen Minister der Krone, die Generaldirectoren des Unterrichts und die Mitglieder des Oberstudienraths, die Staatsminister, die Beamten des obersten Gerichtshofs, die Vorstände der audiencias territoriales (Bezirksgerichtshöfe), und die Kammerpräsidenten, die titulirten Domherren an den Metropolitankirchen und Kathedralen, endlich die Facultätsprofessoren der zwei ersten Classen,*) welche zehn Dienstjahre in ihrem Amte zählen. Der Artikel 264 des Gesetzes weist 40,000 Realen für den Gehalt des Rectors der Centraluniversität an, für die übrigen nur 30,000.**) — Der Vicerector ist ein Professor erster oder zweiter Classe: wenn er seines abwesenden oder kranken Chefs Stelle vertritt, oder wenn er das Rectorat während einer Erledigung verwaltet, bezieht er eine Vergütung, welche dem dritten Theile der oben genannten Summe gleichkommt; sonst ist sein Titel ein bloßer Ehrentitel. — An jeder Universität ist ein Generalsecretär angestellt, welcher ebenfalls von der Staatsregierung ernannt wird; sein Rang und sein Gehalt sind die eines Professors der vierten Classe. Von fünf zu fünf Jahren wird seine Besoldung erhöht, so daß er in Madrid ein Maximum von 24,000 Realen, in der Provinz von 20,000 erlangen kann: das Minimum, womit er beginnt, ist 12,000 Realen. Er muß Licentiat sein, oder einen diesem entsprechenden akademischen Titel besitzen. — In jedem Hauptort eines Universitätsdistricts besteht ein Universitätsrath unter dem Vorsitz des Rectors, welcher letztere dieses Collegium in allen wichtigen Fällen zu Rath ziehen muß. Die Facultäten sind darin durch ihre Decane, die höheren Schulen, die Gewerbeschulen und Specialanstalten durch ihre Directoren vertreten. Der Universitätsrath hat in bestimmten durch die Reglements vorgesehenen Fällen die Gerichtsbarkeit über die Lehrenden und über die Lernenden.

Die auf der höheren und mittleren Unterrichtsstufe einzuführenden Reformen erschienen der neuen Regierung weniger dringend geboten als die anderen. Indessen hat ein Decret vom 25. Oct. 1868 in dieser Richtung Schritte gethan, über welche wir später berichten werden, wenigstens soweit es die Secundärschulen angeht. Was die Universitäten betrifft, so hat man sich begnügt, das Verzeichnis der Vorlesungen zu revidiren, die theologischen Facultäten zu unterdrücken, und alle Universitäten zu ermächtigen, die Studien soweit zu führen, daß der Doctorgrad ertheilt werden konnte, was nach dem Gesetz von 1857 streng genommen nur der Universität von Madrid möglich war. Es giebt drei akademische Grade: den des Baccalaureus, des Licentiaten und des Doctors. Der letztgenannte Grad kann also von jetzt an auch auf den Universitäten der Provinz erlangt werden, nur wird das Diplom, das bisher direct vom Minister del Fomento ausgefertigt wurde, künftighin im Namen der Nation ertheilt. Der Facultäten sind es gegenwärtig fünf: Philosophie und Literatur; exacte Wissenschaften, mathematische, physikalische und Naturwissenschaften; Pharmacie; Medicin und Jus. Madrid besitzt sie alle. Mit der zweiten Facultät ist daselbst eine höhere Schule für Mathematik, Physik und Chemie, ferner eine naturhistorische Sammlung und ein astronomisches Observatorium verbunden. Die philosophische Facultät bestand vor 1867

auf der Insel Mallorca, welches durch Raimundus Lullus berühmt geworden ist, Pampeluna (1608), Salamanca (1200), Saragossa, von Karl V. gegründet, Sevilla (sehr alt), Siguenza, gegründet von Ximenes, Tafalla, Tarragona (gegründet von Philipp II., mit Cervera vereinigt 1717) Toledo, Tortona, Tudela, Valencia (1470), endlich Valladolid, gegründet 1346 durch den Papst Clemens VI.

*) Es giebt nämlich vier Classen von catedraticos de facultad (Facultätsprofessoren).

**) Zuweilen gelang es, diese Summe zu ersparen, indem man Männer für das Rectorat auswählte, welche bereit waren, die Functionen unentgeltlich zu besorgen, was z. B. in Valencia und in Saragossa vorgekommen ist.

überall; ein Erlaß vom 18. Juni dieses Jahres hat sie in Oviedo, Santiago, Valencia und Valladolid kurzweg unterdrückt. Es gab daselbst 10 Facultäten der einzelnen Wissenschaften. Derselbe Erlaß hat in Granada, Sevilla und Valencia den Unterricht bis zum Baccalaureat herabgedrückt, in Barcelona bis zum Licentiat. Die juristische Facultät hat sich auf allen gehalten: die medicinische findet sich außer Madrid nur in Barcelona, Granada, Santiago, Sevilla, Valencia und Valladolid,*) die pharmaceutische nur in den drei erstgenannten Städten. Der Erlaß vom 25. Oct. 1868 bestimmt, daß die volksfreundlichen Körperschaften etwaige Lücken im Universitätsunterricht auf eigene Kosten ausfüllen dürfen.

Vor 1866 machte man noch einen Unterschied zwischen den Facultäten einerseits und den Specialhochschulen und höheren Professionalschulen andererseits. Diese Eintheilung schien nicht recht logisch. Das Decret vom 9. October hat die Bezeichnung „höherer Unterricht" wieder zum Gattungsbegriff gemacht. Dieser höhere Unterricht wird jetzt eingetheilt in die Facultäten und in die Specialschulen. Die letzteren sind 1) die Madrider Anstalten, welche ihre Zöglinge für die Laufbahn eines Ingenieurs der Brücken- und Straßenbauten, der Canal- und Hafenbauten, und der Bergwerke vorbereiten;**) 2) die Schulen in Madrid und Aranjuez für die ingenieros agronomos (Landwirthe); 3) die Industrieanstalt in Madrid und die Hochschule in Barcelona für die Ingenieure der Manufacturen und Künste (ingenieros industriales);***) 4) die escuela diplomatica (Urkundenschule) in Madrid; 5) die in der Hauptstadt, in Barcelona, Granada, Oviedo und Valladolid bestehenden Notariatsschulen; 6) die Kunstschulen in Madrid, nämlich: die Hochschule für Malerei, Bildhauerkunst und Kupferstecherkunst, die Hochschule für Baukunst (zugleich für Baumaschinenkunde und Vermessungskunde), und das Conservatorium für Musik und Declamationskunst (es befinden sich übrigens auch in den Provinzen Schulen für die schönen Künste). Die früher sogenannten escuelas profesionales, nämlich: die Veterinärschule erster Classe in Madrid, die zweiter Classe in Cordova, Leon und Saragossa; die Handelsabtheilung, welche mit der Industrieanstalt zu Madrid verbunden ist; die Navigationsschulen für die Steuerleute (in Barcelona, Bilbao, Cadix, Cartagena, Coruña, Gijon, Malaga, San Sebastian, Santander und Santa Cruz auf Teneriffa) und für Schiffbau (in Barcelona, Cadix, Coruña und Santander) sind jetzt den institudos (s. unten) gleichgestellt, wie die oben (unter 1—6) aufgezählten Anstalten zum Rang der Universitäten erhoben sind. Das Gesetz von 1857 stellte die Professionalschulen noch in eine Linie mit den Normal-Primärschulen.

Im Folgenden wird von den öffentlichen Schulen der zwei unteren Stufen, sowie von den Privatanstalten und dem Unterricht zu Hause und im Auslande noch ausführlicher die Rede sein. Für jetzt wollen wir uns darauf beschränken, zu bemerken, daß, wenn nicht ganz unvorhergesehene Umstände eintreten — in Spanien darf man allerdings auf alles gefaßt sein — die verheißene neue Gesetzgebung ohne Zweifel tief eingreifende Veränderungen in das System bringen wird, welches man bisher provisorisch beizubehalten sich gezwungen gesehen hatte. Unsere Bemerkung bezieht sich nicht etwa auf die Verweltlichung des Unterrichts, welche bereits eine vollendete Thatsache geworden ist, sondern auf die unvermeidlichen Folgen der Verkündigung einer schrankenlosen Freiheit. In Belgien, wo diese Freiheit ebenfalls herrscht, betrachtet die liberale Partei den vom Staat (kraft des Art. 17 der Constitution) bezahlten öffentlichen Unterricht als das nothwendige Gegengewicht des Unterrichts in Privatanstalten, dessen Bestehen stets von

*) Die medicinischen Studien sind in Santiago und Valencia beschränkt worden, dagegen hat man in Saragossa eine medicinische Secundärschule errichtet.

**) Sie sind neu organisirt worden am 25. Oct. 1868.

***) Provisorisch reorganisirt durch Verfügung vom 24. Oct. 1868. Die entsprechenden Anstalten in Gijon, Sevilla, Valencia und Vergara wurden unterdrückt ohne Rücksicht auf die sehr wohl begründeten Bedürfnisse der Industrie. Viele junge Spanier holen sich heutzutage ihr Ingenieurdiplom auf fremden Schulen, namentlich in Lüttich und Gent.

Zufälligkeiten abhängt, und welcher, wenn er allein Herr des Terrains wäre, die Studien in Verfall gerathen lassen oder ihnen wenigstens eine beschränkte und exclusive Richtung geben könnte, indem er die höchsten Interessen der Erziehung dem Bekehrungseifer der politischen Parteien unterordnen möchte. Die Liberalen der spanischen Revolution sehen die Sache ganz anders an. Wir haben es schon oben angedeutet, daß sie in näherer oder fernerer Zukunft ganz einfach die radicale Unterdrückung alles Staatsunterrichts hoffen.*) Am Ende würde dann alles von der Privatinitiative abhängen, ein System, das praktisch nicht so vortheilhaft ist, als es in der Theorie verführerisch erscheinen mag, und dessen Unzuträglichkeiten heutzutage sogar die Engländer zugestehen.**) Absolute Freiheit, ganz gut! aber es muß die Freiheit des Wetteifers nach dem Ideal des Unterrichts sein, und nicht das einfache, rücksichtslose Preisgeben der Jugend an jeden, der an ihr Experimente machen will, in anima vili, ohne daß sie irgendwo Sicherheit und Schutz finden kann. Wenn das Ideal der Erziehung aus den Augen verschwindet, kommt man nur zur Anarchie, oder in einem Lande, wie Spanien, zur beklagenswerthesten Indifferenz. Das Ruhekissen der Trägheit ist den Südländern so gar theuer! Und wenn eine politische Reaction kommen sollte, nachdem ihr alles zerstört habt, dann seid ihr die ersten Opfer eures Vertrauens! Ihr habt wohl die absolute Trennung der Kirche vom Staat verkündigt, aber ihr habt der Geistlichkeit bei weitem noch nicht allen ihren Einfluß entziehen können. Und sie wird die erste sein, zweifelt nur nicht daran, welche reichlichen Gebrauch machen wird von der durch euch decretirten Freiheit! Das in Spanien jetzt hochgepriesene System ist gerade dasjenige, welches die geheimen Wünsche der belgischen klerikalen Partei erfüllt. Wenn die Staatsschulen geschlossen würden, dann würde die Jugend auf lange Zeit hinein ihr gehören: das weiß sie recht wohl. Die radicale Partei hegt dort ebenfalls solche überschwengliche Ansichten und rechnet darauf, daß der Fortschritt der revolutionären Ideen den Einfluß ihrer Nebenbuhler hinlänglich im Schach halten werde: allein wenn sie sich auch in ihrer Rechnung nicht sehr täuschen sollte, das Ziel wäre doch verfehlt. Eine Erziehung, die an die politischen Leidenschaften dahin gegeben ist, wird immer eine unnatürliche, antisociale sein: in Spanien mehr als irgendwo würde sie nur den innern Zwiespalt verewigen, dessen Rückschläge die Bildung der Nation so schwer gefühlt hat. Glücklicherweise hat das revolutionäre Cabinet es begriffen, daß es sich nicht so leichtsinnig auf abenteuerliche Bahnen einlassen und mit einem großen Strich das Budget des öffentlichen Unterrichts unterdrücken, die Freiheit aller Lehrberufe decretiren dürfe u. s. w. Es hat mit richtigem Takt einstweilen einen Vergleich getroffen: der Staatsunterricht besteht noch. Die moralische Wirkung aber ist nicht ausgeblieben: man weiß jetzt, daß die Existenz desselben eine gefährdete ist: nescit vox missa reverti. Die Regierung mag Maßregeln ergreifen, welche sie will, um denselben zu fördern, ihn auf die Stufe zu erheben, die dem Zeitgeist und der Lage, welche sie geschaffen hat, entspricht: werden die Professoren es vergessen, daß die Regierung wissentlich auf Sand baut? Mit welcher Freudigkeit zur Erfüllung ihres Berufs werden sie noch dienen?

II. Primärunterricht (primera enseñanza). A. Gesetzgebung. Der Primärunterricht umfaßt die ersten Begriffe von den im praktischen Leben anwendbaren Kenntnissen — de mas general aplicacion — also die nothwendigsten Elementarkenntnisse (Gesetz vom 17. Juli 1857, Art. 1, 2). Er zerfällt in elementaren und in höheren

*) In der Auseinandersetzung der Entscheidungsgründe für den Erlaß vom 21. October 1868 liest man wörtlich: **La supresion de la enseñanza publica es el ideal que debemos aproximar, haciendo posible su realisacion en un porvenir no lejano.**

**) Es versteht sich, daß wie die Nützlichkeit des Sporns der Concurrenz keineswegs verkennen; und noch weniger die großen Verdienste, welche ausnahmsweise solche Anstalten haben können, die von Gesellschaften oder von Privaten vollkommen unabhängig von officiellen Ueberlieferungen gegründet worden sind; aber die Ausnahme macht die Regel nicht ungültig. Vgl. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik, Leipzig 1861. 8. (Vgl. in dieser Encyklopädie z. B. die Artikel: Erziehungsanstalten, Institutserziehung, Privatgymnasium. Die Red.)

Primärunterricht.*) Kraft der Constitution vom 6. Juni 1869 ist er ganz unentgeltlich.**) Der Elementarunterricht ist **obligatorisch** für alle Spanier. Die Väter, Vormünder oder Pfleger müßen ihre Kinder vom sechsten bis zum neunten Jahre in die öffentliche Schule schicken oder ihnen einen entsprechenden Unterricht zu Hause oder in einer Privatschule verschaffen (Gesetz vom 9. Sept. 1859, Art. 1). Die, welche dieser Anordnung sich nicht fügen — vorausgesetzt, daß sich überhaupt eine Schule im Orte oder in solcher Entfernung befindet, daß die Kinder sie ohne Schwierigkeit besuchen können — erhalten Verweise und werden von der Obrigkeit zur Erfüllung ihrer Pflicht angehalten; sie können mit einer Strafe von 2—20 Realen belegt werden (Art. 8).***) Der Grundsatz des Schulzwangs wird nicht von jedermann in Spanien gebilligt: nicht einmal zur Verwirklichung des Guten ist die Anwendung von Zwang erlaubt, sagt einer der Commentatoren des Gesetzes von 1857.†) Buchstäblich ist das auch ganz richtig, aber man muß nichts übertreiben. Völker, welche gewiß nicht weniger civilisirt sind, als die Spanier, und nicht weniger durchdrungen von dem Gefühl aller ihrer Verpflichtungen, haben in diesem Punct und aus sehr guten Gründen das compelle intrare††) sich gefallen lassen. Man darf wohl fragen, wie es in einem Lande wie Spanien, wenn das Gesetz nicht zu Gunsten der sittlichen Bildung ins Mittel tritt, je möglich werden soll, die Volksmassen aus der bodenlosen Unwissenheit herauszureißen, in die sie seit Jahrhunderten versunken sind. Hat man nicht im Jahr der Gnade 1860†††) einige verdummte Gemeinden von den Ufern des Ebro um nichts geringeres, als um die Unterdrückung der Primärschulen petitioniren sehen?

Als das Gesetz von 1857 discutirt wurde, entspannen sich im Saale der Cortes äußerst lebhafte Debatten über den Einfluß der Kirche auf die Schule. Die Herren Orevio und Tejano, klerikale Deputirte, verlangten dringend den directen und ausschließlichen Einfluß der Geistlichkeit: kein anderes Mittel gebe es, über den Nationalismus, den protestantischen und revolutionären Geist zu triumphiren, sagten sie. An den Herren Gonzales Serrano und Moyano fanden sie entschlossene Gegner; in der Sitzung vom 19. Juni wurde ein Amendement, des Inhalts, daß der Klerus auf den öffentlichen Unterricht gemäß dem letzten Concordat den Einfluß üben solle, welchen die Gesetze der Kirche ihm zur Pflicht machen, von 124 Stimmen gegen 62 verworfen. Die katholische

*) Das Gesetz vom 2. Juni 1868, welches durch das Decret vom 14. October des gleichen Jahres wieder aufgehoben wurde, hatte diesen Unterschied abgeschafft. (S. nachher a).

**) Nach dem Gesetz vom 9. Sept. 1851 war er nur für solche Kinder unentgeltlich, deren Väter, Vormünder oder Pfleger durch ein von dem Pfarrer des Kirchspiels ausgestelltes und vom Alkalden beglaubigtes Zeugnis nachweisen konnten, daß sie nicht im Stande seien, das Schulgeld zu bezahlen: 2 bis 16 Realen des Monats. Der Betrag des Schulgelds war von der Localjunta festgesetzt, unter Bestätigung der Provincialjunta. Das Gesetz von 1868 bestimmte, daß die ganze von den Schülern zu bezahlende Summe nicht über ⅕ oder ¼ des Gehalts des Lehrers, je nach dem Rang der Schule, betragen dürfe.

***) Das Gesetz von 1868 setzte auf die Versäumnis dieser Pflicht einen Verweis vom Pfarrer und vom Alkalden, im Nothfall das Einschreiten des Gouverneurs. Der Name des hartnäckig Widerspenstigen wurde im Boletin oficial veröffentlicht, was die Unfähigkeit, ein öffentliches Amt oder irgend eine besoldete Anstellung zu erhalten, zur Folge hatte.

†) Don José M. Piernas y Hurtado.

††) Duruy, Minister des öffentlichen Unterrichts in Frankreich von 1863—69, hat alle Einwürfe dagegen erwogen und nach einer eingehenden Untersuchung sich ganz entschieden für die Einführung des Prinzips des Schulzwangs in Frankreich ausgesprochen. S. dessen interessante Schrift: L'administration de l'instruction publique en France de 1863 à 1869. Paris, Delalain. 1870. 8. p. 161 sqq. (Vgl. d. Art. Schulzwang. Die Red.)

†††) Revue de l'instruction publique en France, No. du 3 avril 1860. — In der Nummer vom 17. Mai des gleichen Jahres lesen wir, daß der Municipalrath einer Gemeinde der Provinz Huesca beschlossen hat, daß der Schulunterricht für das weibliche Geschlecht unnöthig sei: man erließ ein Verbot an die Lehrerin, die Mädchen im Schreiben zu unterrichten.

Presse ergoß sich in bitteren Klagen, namentlich die Regeneracion, welche laut verlangte, „daß vor allem das Kreuz aufgepflanzt werden müße am Anfang des ganzen Werkes." Endlich wurde zugestanden, daß die Lehrer die christliche Lehre und die heilige Geschichte lehren sollten und daß die Priester sich wenigstens einmal in der Woche in die Schule zu begeben haben, um daselbst Unterredungen (repasos) über das Dogma und die Sittenlehre zu halten. Das Gesetz vom 2. Juni 1868 gieng weiter. Der Art. 17 lautet so: Da die christliche Lehre die Grundlage des Primärunterrichts ist, so soll der Pfarrer oder der Rector des Kirchspiels die Schule so oft besuchen, als er es für angemessen hält; er soll die Schüler beiderlei Geschlechts, niños y niñas, prüfen, sie den Katechismus lehren in der Schule oder in der Kirche an den schicklichen Tagen und Stunden, welche er bestimmen wird, und er soll wachen über die Reinheit der Lehre des Lehrers.*) — Die Abschaffung des Concordats hat diese Lage der Dinge plötzlich umgewandelt. Eine der ersten Sorgen der neuen Regierung war die vollständige Verweltlichung des Unterrichts auf allen seinen Stufen.**) Ohne die Tragweite dieses Umschlags schätzen zu wollen, bemerken wir, daß bedauerliche Wirren sogar schon unter der vergleichungsweise mäßigen Herrschaft des Gesetzes von 1857 sich gezeigt hatten. „Die in den Normalschulen gebildeten Lehrer und Lehrerinnen," so schrieb Garrido im Jahre 1862, „treten aus denselben von einem ganz anderen Geiste beseelt als dem der religiösen Körperschaften. In den Schulen der letzteren betet man beständig. In den weltlichen Schulen wendet man die Zeit ganz anders an. Die weltlichen Lehrer werden vom Publicum gehalten, welches sie bezahlt, und haben die Pfarrer zu Feinden." ***)

a) Wir haben bereits gesagt, daß die Gesetzgebung von 1857 den Primärunterricht eintheilt in einen elementaren und höheren. Der Lehrplan der Elementarschulen umfaßt außer der christlichen Lehre und heiligen Geschichte in einer dem jugendlichen Alter angemessenen Fassung das Lesen, Schreiben, die Anfangsgründe der kastilischen Grammatik, mit Uebungen in der Rechtschreibung, die Grundzüge der Arithmetik mit dem eingeführten System der Maße, Gewichte und Münzen, endlich „nach den örtlichen

*) Art. 29 des gleichen Gesetzes verlangte, daß die Lesebücher unter der Censur der Geistlichen, welche Mitglieder der obersten Junta für den öffentlichen Unterricht waren, stehen sollten.

**) S. die Darlegung der Motive des Decrets vom 14. Oct. 1868 in der Coleccion legislativa de España t. C. p. 316.

***) Es ist traurig zu sagen: der echte religiöse Geist ist in Spanien so zu sagen gar nicht zu finden. Th. Fritz machte diese Bemerkung schon im Jahr 1843 (a. a. O. Bd. 3, S. 591). Der Atheismus hat erschreckende Fortschritte gemacht und außer den Atheisten giebt es nur Betbrüder, welche die rein äußerlichen Uebungen des Cultus für Religion halten. Diese sittliche Verwirrung wirkt bis in die Schulen zurück. Im Verlauf der letzten Periode hat das Personal des Oberstudienraths so oft gewechselt als das Ministerium, dessen Impulsen es folgte: und das hat nicht wenig zu bedeuten. Darum ist z. B. keine Uebereinstimmung unter den Schulbüchern, die unter ganz entgegengesetzten Einflüssen eingeführt sind. „Sie bilden," sagt Garrido, „ein monströses Gemengsel von altem Katholicismus, doctrinärem Eklekticismus und Materialismus." Der angeführte Schriftsteller erzählt bei dieser Gelegenheit eine skandalöse Scene, von welcher er vor einigen Jahren in Andalusien selbst Zeuge war." Der Religionslehrer fragte einen Schüler, in wie langer Zeit Gott die Welt erschaffen habe. Statt zu sagen, wie im Katechismus steht: „in sieben Tagen," gab der Knabe entweder aus Zerstreuung oder aus Bosheit die Antwort, die er vom Lehrer der Naturgeschichte gelernt hatte: „Es giebt verschiedene Theorien über die Bildung der Erde, welche große und lange Wandlungen erlitten hat, bevor sie aus dem feuerflüssigen Zustande in denjenigen übergieng, in welchem sie geeignet war zu der Erzeugung von Pflanzen und Thieren u. s. w." Der Religionslehrer verwies dies dem Knaben und nannte ihn einen Häretiker. Der Lehrer der Naturgeschichte aber nahm ihn in Schutz und gab ihm Recht; und da leider kein Professor der eklektischen Philosophie da war, um zu beweisen, daß beide Recht haben, so wurde der arme Schüler nicht promovirt und konnte nicht begreifen, wie das, was in der Naturgeschichte recht und gut und wahr sei, in der christlichen Religion eine verabscheuungswürdige Ketzerei sein könne" (L'Espagne contemporaine p. 190).

Bedürfnissen" einige Begriffe von Landbau, von Industrie und Handel (Art. 2). Die gleichen Fächer, aber auf einer höhern Stufe, werden in den **höheren Primärschulen** gelehrt und außerdem 1. die Anfangsgründe der Geometrie, des Linearzeichnens und der Feldmeßkunst; 2. ein Abriß der Geschichte und Geographie, vorzugsweise Spaniens; 3. allgemeine Begriffe von der Physik, Chemie und Naturgeschichte, nebst ihrer gewöhnlichen Anwendung im Leben. Der Unterricht ist der gleiche in den Mädchenschulen, sowohl in den elementaren als in den höheren, nur sind die Begriffe vom Landbau und die Nummern 1 und 3, welche wir in den höhern Primärschulen als Erweiterung des Lehrplans figuriren sehen, hier ersetzt 1) durch weibliche Handarbeiten (labores propios del sexo), 2) durch die Elemente des Zeichnens in Anwendung auf eben diese Arbeiten, 3) durch summarische Begriffe von der Haushaltung. — Das ephemere Gesetz von 1868 hatte dieses ganze Gebäude über den Haufen geworfen. Kein Unterschied war mehr gelassen zwischen elementaren und höheren Primärschulen: dagegen sollten die Schulen nach der Bevölkerung in vier Kategorien vertheilt sein: 1) escuelas de entrada, der niedersten Classe (an Orten von 500 bis 2000 Seelen), 2) esc. de primero ascenso (von 2000 bis 10,000), de segundo ascenso (von 10,000 bis 20,000), de termino (in den Hauptorten der Provinzen und in den Städten von mehr als 20,000 Einwohnern). Niedere Schulen konnten außerdem im Fall des Bedürfnisses eingerichtet werden in den Vorstädten oder in der Bannmeile der Orte von mehr als 10,000 Einwohnern. Christlicher Religionsunterricht, Lesen, Schreiben, Anfangsgründe der Arithmetik, das Maß- und Gewichtssystem, ein summarischer Ueberblick über die Geschichte und Geographie Spaniens, die kastilianische Grammatik, endlich allgemeine Sitten- und Höflichkeitsregeln (de cortesia) bildeten den obligatorischen Lehrplan für **alle** Schulen. Für die Mädchenschulen verlangte das Gesetz noch außerdem praktischen Unterricht in Handarbeiten, und empfahl Gesangunterricht überall einzurichten, wo sich die Mittel dazu fänden. Zugleich sprach es den Wunsch aus, daß in so vielen Schulen als möglich das Zeichnen, in seiner Anwendung auf das Kunstgewerbe, sollte gelehrt werden können, ferner, daß der Lehrplan sich noch bereichere durch einen kurzen Unterricht in der Gesundheitslehre und im Landbau, nebst Erklärungen der wichtigsten Naturerscheinungen. Für die Mädchenschulen drang es namentlich auf die Hygiene in der Haushaltung und auf die feinen Nadelarbeiten (Art. 15). Die Schulen mit dem vollständigsten Lehrplan, welche zugleich am besten gehalten und am zahlreichsten besucht waren, sollten von dem Minister del fomento auf den Vorschlag der Provincialjunta für **Musterschulen** erklärt werden können.

b) Als **öffentliche** Primärschulen sind anzusehen, so sagt das Gesetz von 1857 (Art. 97), diejenigen, welche ganz oder theilweise aus öffentlichen Mitteln, aus milden Stiftungen oder besonderen hiezu bestimmten Fonds unterhalten werden. Ihre Kosten haben die politischen Gemeinden (pueblos) zu tragen, welche in ihrem Budget unter der Rubrik der nothwendigen Ausgaben eine den Bedürfnissen des Unterrichts entsprechende Summe aufzuführen haben; dazu dürfen die genannten Gemeinden die Einkünfte der Schulstiftungen verwenden.*) Das Minimum der Staatsunterstützung für arme Gemeinden beträgt eine Million Realen.**) Die Vertheilung dieser Summe steht der Regierung zu, welche hierüber den Oberstudienrath hört.***) Die Rechte des Patronats werden vom Gesetz geachtet, doch kann der Staat die Aufsicht und Oberleitung nicht aufgeben (Art. 98). Eine Elementarschule für Knaben soll in jeder Ortschaft mit 500 Seelen

*) Das Gesetz von 1868 bestimmte, daß die auf Kosten gesetzlich anerkannter religiöser Corporationen unterhaltenen Schulen für öffentliche erklärt werden durften; das Decret vom 14. Oct. (S. 5) hat dann kurzweg alle und jede den religiösen Gesellschaften auf dem Gebiet des Unterrichtswesens zuerkannten Vorrechte gestrichen.

**) Nach dem Gesetz von 1868, Art. 4: 200,000 Escudos.

***) S. oben unter I.

eröffnet werden, ebenso eine solche für Mädchen, wenn sie auch keine vollständige wäre.*) Unvollständige Schulen für Knaben sollen nur in Orten mit weniger als 500 Seelen geduldet werden. Jede Gemeinde von 2000 Seelen soll zwei vollständige Knabenschulen und zwei Mädchenschulen haben; in den Gemeinden von 4000 Seelen sollen deren drei sein; und so fort immer je eine Knaben- und eine Mädchenschule für 2000 Seelen weiter (nach dem System von 1868 für 3000). Man wird bei der Rechnung Privatschulen mitberücksichtigen, doch so, daß immer wenigstens ein Drittel der Schulen jedweden Ortes öffentliche sein sollen. Ortschaften von weniger als 500 Seelen sollen sich zusammenthun, um eine Schulgemeinde zu bilden und eine vollständige Primärschule einzurichten, vorausgesetzt, daß die örtlichen Communicationsverhältnisse es möglich machen; im entgegengesetzten Fall kann jede eine unvollständige Primärschule, oder wenn auch dies nicht angeht, eine bloß zeitweise Schule (escuela temporada) einrichten. Die unvollständige Schule wird versehen durch einen Lehreradjuncten, die temporelle durch einen Lehramtscandidaten**) unter der Leitung eines ordentlichen Lehrers der nächsten vollständigen Schule.***) — In den Hauptstädten der Provinzen und in den Städten mit 10,000 Einwohnern muß eine der öffentlichen Primärschulen eine höhere sein. Außerdem ist es den Ayuntamientos freigestellt, solche höhere Schulen an Orten von minder hoher Bevölkerungszahl einzurichten, aber ohne daß darum die Unterhaltung von elementaren Primärschulen vernachlässigt werden dürfte (Art. 104). Die escuelas de los parvulos entsprechen den deutschen Kleinkinderschulen, Kinderbewahranstalten u. s. w. (in französischen Landen salles d'asile, oder écoles gardiennes genannt). Man nimmt darin Kinder von zwei bis sieben Jahren auf. Das Gesetz von 1857 will, daß man solche Kleinkinderschulen eröffne in den Städten von 10,000 Einwohnern und darüber. †) — Außerdem

*) Unvollständige Schulen sind solche, deren Lehrplan nicht alle die in Art. 2 aufgezählten Fächer umfaßt. Der Art. 103 des Gesetzes von 1857 erlaubt es, in den unvollständigen Schulen aber auch nur in diesen, die Kinder beiderlei Geschlechts zu vereinigen.

**) Pasante, eigentlich einer, der nur einen vorübergehenden Aufenthalt nimmt. Man nennt in Spanien pasantes überhaupt solche, welche nach Beendigung ihrer Studienzeit unter der Leitung eines Praktikers die praktische Seite ihres Berufs erlernen. S. Rehfues, L'Espagne en 1811. 8. T. I. p. 362.

***) Die Gesetzgebung von 1868 vertraute diese Aufsicht dem Pfarrer oder seinem Coadjutor an. Die gegenwärtige Regierung hat sich beeilt, diese Einrichtung abzuschaffen, welche in der Schulwelt im höchsten Grad unbeliebt war. Die Lehramtscandidaten beschwerten sich allgemein, daß man die von ihnen erworbenen Rechte nicht anerkenne. Im Eingang des Decrets vom 14. Oct. heißt es: „Eines der aufs consequenteste von dem Gesetz des 2. Juni angewandten Mittel, um den Primärunterricht auf den kläglichen Zustand zurückzuführen, in dem er sich in früheren Jahrhunderten befand, ist das gewesen, daß man den Lehrern Ansehen, Würde und Unabhängigkeit entzog. Man hat ihnen Mistrauen gezeigt, und willkürliche Verpflichtungen auferlegt; man hat sie einer erniedrigenden Beaufsichtigung unterworfen, und ihre Existenz verbittert, indem man selbst gegen ihre unschuldigsten Worte und Handlungen Argwohn erregte. In Gemeinden unter 500 Seelen hat man ihnen ihr Amt genommen und an ihrer Statt den Pfarrern übertragen, die, ihre persönliche Befähigung mochte sein welche sie wollte, den Primärunterricht auch ohne genügende Vorbereitung und ohne natürliche Befähigung versehen zu können glaubten. Da die meisten den pädagogischen Studien fremd waren, viele sich gegen die Uebernahme dieses Amtes wegen der Unmöglichkeit, es auszuüben, sträubten, und alle mit der Erfüllung ihrer eigenen Amtspflichten beschäftigt waren, so konnten sie die Lehrer nicht genügend ersetzen, welche die Erziehung der Kinder als den ausschließlichen Gegenstand ihrer Bemühungen, als die hauptsächlichste und zuweilen wohl als die einzige Grundlage ihrer Hoffnungen betrachteten."

†) Man lehrt in ihnen Lesen, Rechnen, die heilige Geschichte und Singen, was freilich mit dem richtigen Begriff der Kleinkinderschule, in welcher nicht eigentlich gelernt werden soll, nicht wohl vereinbar ist. Vgl. d. Art. Kleinkinderschulen Bd. IV, S. 30 ff.

Doch fügen wir gerne aus einem Bericht des Majors v. Hailbronner in seinem „Morgen- und Abendland" (vgl. Päd. Revue, 1812, Bd. 4, S. 358 f.) folgende ansprechende Schilderung einer Madrider Kleinkinderanstalt hinzu: „Die Kinder sind im Alter von zwei bis zum voll-

finden sich an den gleichen Orten Abend- und Sonntagsschulen für die Erwachsenen, deren Primärunterricht vernachlässigt worden ist oder die ihre Kenntnisse ergänzen und fortbilden wollen: es ist festgesetzt (Art. 107), daß unter anderem in denselben Linear- und Ornamentenzeichnen, mit Anwendung auf die Gewerbe, gelehrt werden soll. Endlich soll die Behörde darüber wachen, daß in jedem Universitätsdistrict wenigstens eine Taubstummen- und Blindenanstalt sich befinde. Andererseits soll in den gewöhnlichen Schulen der Unterricht, soweit möglich, so vertheilt werden, daß er auch den Unglücklichen der beiden genannten Kategorien zugänglich sei.

c) Das Gesetz von 1857 widmet den Primär-Normalschulen ein besonderes Capitel, das aber im Jahr 1868 mit einem Federstrich wieder ausgethan wurde: die Madrider Schule allein wurde beibehalten. Es scheint, für die Provinzen mußte es genügen, daß sie in ihren Hauptstädten Musterschulen hatten, in welche die Lehramtscandidaten beiderlei Geschlechts gehen konnten, um sich in der Praxis des Unterrichtens zu üben. Die Normalschulen waren der herrschenden Partei verdächtig, welche dieselben darstellten als Herde der Verderbnis (focos de corrupcion y perversidad para los pueblos). Die Revolution (Decret vom 14. Oct. 1868, Nr. 9) hat nicht ermangelt, diese von liberalem Geist beseelten Anstalten wieder zu eröffnen und den bereits entlassenen Lehrern ihre Stellen zurückzugeben. Die Normalschule in Madrid ist unter den Rector der Centraluniversität gestellt, die der Provinzen unter die Provincialadjuncten. Die Bestimmungen des Gesetzes von 1857 sind wieder in Wirksamkeit gesetzt, soweit sie sich nicht in Widerspruch mit den allgemeinen Grundsätzen des Decrets vom 21. Oct. befinden (Freiheit des Unterrichts, Ernennung der Lehrer durch einen Concurs, Freiheit der Methode u. s. w., s. unten). In jeder Provincialhauptstadt ist eine Normalschule: mit ihr soll vereinigt sein eine Uebungsschule (die höhere Schule des Orts); diejenige in Madrid führt den Namen Central-Normalschule. Die Kosten der Normalschulen werden von den Provinzen getragen, welche die von den Lehramtscandidaten zu zahlenden Matrikelgelder beziehen. Die Uebungsschulen (höhere Primärschulen) fallen der Gemeindeverwaltung zur Last, einschließlich der Unterhaltung

endeten sechsten Jahre, etwa 150 in jeder Schule, und ich habe nie blühendere Jugend gesehen. Bei dem frühe sich entwickelnden Feuer dieser Nation mußte das echte Streben dahin gerichtet sein, ihnen Lust zum Lernen einzuflößen und die ungeheure Entsittlichung, welche alle Stände durchdrungen, machte es nöthig, vor allem auf das Herz zu wirken und Liebe zur Religion hervorzurufen. Beide Aufgaben fand ich hier gelöst, die Kinder brennen vor Verlangen, zur Schule zu gehen, wo sie spielend lernen und lernend spielen, denn Gesang, Frage, Spazierengehen, Spiel, alles wechselt rasch und in kurzen Zwischenräumen, so daß niemals eine Ermüdung oder Abspannung sichtbar ist. Man muß diese reizenden, holden Kinder mit ihren glänzenden dunkeln Augen auf der Estrade sitzen sehen, wie sie mit dem gewöhnlichen raschen Geiste dieses Volkes die Antworten auf die Fragen des Lehrers vom Munde wegschnappen, wie sie die biblischen Geschichten an der Wand so geschwätzig herzählen oder Zahlen und Buchstaben nennen, dann wieder mit komischem Ernst nach Worten mit einem gegebenen Anfangsbuchstaben sinnen oder im Unisono die schönen christlichen Gesänge mit voller Kehle absingen, die ihnen Martinez de la Rosa gedichtet und wobei der Musiksinn der Nation sich in vollem Maße bekundet. Kaum war diese Lection beendet, als sie zum Spielen in den Hof und Garten gelassen wurden, und darauf hatten sie längst gewartet, um sich des Fremden zu bemächtigen. Wie ein Heer von Amoretten flogen sie auf mich zu, kletterten an mir hinauf, wollten alle zugleich von mir getragen sein, bemächtigten sich all meiner beweglichen Habe und rissen mir mit liebenswürdigem Ungestüm beinahe die Kleider vom Leibe. Ein Mädchen von dritthalb Jahren, ein wahres Murillo-Engelsköpfchen, faßte förmlich Posto auf meinem Arme, bis ich sie ein Lied singen hörte, das es mit mehr Reinheit vortrug, als manche unserer Opernsängerinnen es im Stande wäre u. s. w." Recht hübsch; wenn nur die Beobachtungen ernster Erzieher über die nachherige Entwicklung mancher Zöglinge von Kleinkinderschulen nicht die Besorgnis nahe legten, es möchte je und je ein zartes Bäumchen, weil ihm zu frühe Blüten entlockt wurden, später sich erschöpft erweisen, wenn es Zeit wäre, gesunde Früchte hervorzubringen. Die Red.

der Locale. Der Staat tritt ein für die Kosten der Central-Normalschule, mit Ausnahme dessen, was hievon der Provincialdeputation (für die Normalschule der Provinz) und dem Ayuntamiento von Madrid (für die Uebungsschule) obliegt. Der Art. 114 verfügt, daß die Regierung Maßregeln treffen wird zur Errichtung von Normalschulen für die Lehrerinnen: die Schulen, welche sich zur Heranbildung von weiblichen Lehramtscandidaten eignen, sollen für Musterschulen erklärt werden. Der Unterricht an den Muster- oder an den Normalschulen entspricht den Anforderungen, welche gestellt werden, um das Diplom eines Lehrers oder einer Lehrerin an einer Primärschule zu erlangen (s. unter d). Die Lehrer an den Normalschulen müßen eine Prüfung bestanden haben in allen Lehrfächern der höheren Primärschulen und außerdem noch in den Elementen der Rhetorik und Poetik; endlich wird verlangt, daß sie einen vollständigen Curs der Pädagogik (soweit sie sich auf den Primärunterricht bezieht) durchgemacht haben sollen;*) dies wird jedoch denen erlassen, welche acht Jahre lang mit gutem Erfolg (con buena nota) an einer höheren Primärschule Unterricht ertheilt haben. Die fünfte vacante Stelle in jeder Provincial-Normalschule ist den Lehrern der öffentlichen Schulen vorbehalten; um zu dem Concurs (concurso) zugelassen zu werden, dessen Preis sie ist — fügt das Gesetz von 1857 (Art. 20) hinzu — muß man zehn Dienstjahre mit guter Note haben. Die andern Stellen bekommt man por oposicion;**) aber der concurso ist nothwendiges Erforderniß für jedes Vorrücken (Art. 204).***) Um zur Abhaltung des oberen Curses der Central-Normalschule zugelassen zu werden, muß man bachiller en artes (bachelier ès arts) sein.

Die Directoren der Provincial-Normalschulen der ersten Kategorie genießen ein Einkommen von 12,000 Realen; die der Schulen der zweiten Kategorie haben 10,000. In Madrid sind die Lehrer der obersten Classe, sowie auch die Inspectoren des Primärunterrichts, welcher mit der Centralschule verbunden ist, in Rang und Gehalt den Directoren der Provinzial-Normalschulen der ersten Kategorie gleichgestellt: ihr Gehalt kann nach Ermessen bis auf 15,000 Realen erhöht werden; die Besoldungen der übrigen Lehrer, selbst in der Provinz, gehen nicht unter 7000 Realen herab. — Das Programm (programma de las carreras profesionales) vom 20. Sept. 1858 hat in der Ordnung und Vertheilung der Unterrichtsfächer an diesen Anstalten nichts geändert;†) nur verlangt es zwei Studienjahre für die Erlangung des Patents eines Lehrers der untern Stufe, drei Jahre für die obere Stufe, und vier für das Diplom eines Maestro de

*) Und zwar an der Central-Normalschule (Art. 200). Diese Bestimmung ist implicite aufgehoben durch den Erlaß vom 21. Oct. 1868.

**) Die oposicion ist zu vergleichen mit dem concours d'agrégation an der Université de France: die Candidaten erhalten identische Aufgaben und haben auf die Einwürfe ihrer Mitbewerber (opositores) zu antworten. Der concurso ist eine Prüfung, die auf einer Vergleichung der Leistungen beruht und bei welcher man alle Ansprüche, welche die Bewerber geltend machen können, in Erwägung zieht.

***) Kraft des Art. 13 des Decrets vom 21. Oct. 1868 werden von jetzt an alle Lehrer an den öffentlichen Anstalten por oposicion ernannt.

†) Wir haben das Programm der Central-Normalschule für das Schuljahr 1863—64 vor Augen. Das Personal bestand damals 1) aus einem Director und einem Secretär, 2) aus 8 Lehrern, deren Lehrfächer ohne Zweifel mit Berücksichtigung persönlicher Convenienzen vertheilt waren, wie folgt: a) Universalgeschichte und Geschichte Spaniens im besondern; b) Rhetorik, Poetik, Verwaltungsrecht (droit administratif), Geographie und Grammatik; c) Pädagogik mit Anwendung auf den Taubstummen- und Blindenunterricht; d) Physik, Chemie, Naturgeschichte, Industrie und Handel, Grundlagen der Erziehung, System und Methoden des Unterrichts; e) Geometrie, Linearzeichnen und Landbau; f) Religion und Moral; g) Theorie und Praxis des Lesens und Schreibens; h) Gymnastik; 3) zwei Oberlehrer für die praktische Schule. — Was die materielle Ausstattung und die Sammlungen betrifft, so läßt die Anstalt nichts zu wünschen übrig. Sie wurde im März 1839 eröffnet in der calle ancha de S. Bernardo Nr. 80. unter dem Titel: „Escuela normal — Seminario de los maestros del Reino."

escuela normal. Verschiedene spätere Verfügungen haben dem Lehrerpersonal der Madrider Schule den Betrag des von den Zöglingen erlegten Schulgeldes zugewiesen, den Lehrerabjuncten Wohnungen in der Anstalt zuerkannt u. s. w. Weitere und weil sie mit wesentlichen Theilen des Systems zusammenhiengen, noch wichtigere Bestimmungen waren durch das königliche Decret vom 9. Oct. 1866 getroffen. Außer den Bürgschaften der Sittlichkeit, des praktischen Geschicks und der Kenntnisse, welche man von diesen normalistas verlangte, wollte man, daß sie in den Musterschulen noch eine specielle Vorbereitung erhalten; ein vierzehntägiger Cursus der christlichen Glaubenslehre und der heiligen Geschichte wurde in den Lehrplan des ersten Studienjahres hineingebracht; jede Woche sollte eine religiöse Besprechung in Gegenwart aller Zöglinge gehalten werden; und eine weitere, in welcher über die sociale Stellung, das Betragen, die Beziehungen, mit einem Wort von den Pflichten des Lehrers verhandelt wurde; desgleichen waren praktische Uebungen im Lesen, Schreiben, in der Rechtschreibung, in der Abfassung von Aufsätzen, in Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra angeordnet; endlich war auch die praktische Uebung im Landbau nicht vergessen. Die Arbeiten waren so vertheilt, daß die Zöglinge den größten Theil des Tages unter den Augen des Directors und der Lehrer der Schule verbrachten. Der gewöhnliche Curs dauerte vom 1. September bis 30. Juni; überdies fand ein außerordentlicher Curs während der zwei Monate Ferien statt, welchen diejenigen Zöglinge besuchen mußten, die ungenügende Zeugnisse erhalten hatten. — Schon nach fünf Vierteljahren wurde die ganze Organisation der Normalschulen plötzlich und gewaltsam gesprengt. Das Gesetz vom 2. Juni 1868 behielt nur die Central-Normalschule in Madrid bei, mit der Bestimmung, daß sie 50 Zöglinge aufnehmen soll, deren Kostgeld die Provinzen zu bezahlen haben. Es handelt sich nicht mehr darum, Lehrer darin zu bilden, sondern nur Inspectoren, Professoren der Pädagogik und Secretäre für die Junten des öffentlichen Unterrichts. Doch ist den Provinzen die Ermächtigung zugestanden, im Falle gehörig nachgewiesenen Bedürfnisses Normalschulen einzurichten, in welchen die Zöglinge Internen (Alumnen) sein sollen, und der Unterricht rein auf Pädagogik beschränkt. Die allgemeinen Studien der Lehrer sollen in den Anstalten für die mittlere Unterrichtsstufe gemacht werden; in diesen haben dieselben während dreier Jahre gewiße vorgeschriebene Curse durchzumachen, und sollen außerdem in Primärschulen sich begeben, um dort praktisch zu lernen, wie man Classe hält. Das Recht, Lehrer zu werden, wird übrigens jedem Spanier zuerkannt, welcher 22 Jahre alt, gut beleumundet, und entweder zum Besuch einer oder der andern Specialschule zugelassen, oder Besitzer eines Diploms als bachiller en artes, oder eines höhern Titels ist, und eine Prüfung vor einer Provincialjunta erstanden hat. — Kaum waren diese Maßregeln decretirt, so brach die Revolution aus. Eine der ersten Sorgen des Ministers Manuel Ruiz Zorilla war es nun, die Provincialnormalschulen aus dem Schiffbruch zu retten (Erlasse vom 14., vom 29. October und vom 9. December 1868); ein von der Noth des Augenblicks gebotener Schritt, der aber in den Augen der Regierung keinen definitiven Charakter hat und haben kann, weil es ihr ausgesprochener Wunsch ist, den Antritt einer neuen Aera vorzubereiten, in welcher sie selbst den Unterricht ganz aufgiebt und dem Privatunternehmungsgeist überläßt. — Es ist der Webstuhl der Penelope! —

d) Zufolge des Erlasses vom 21. Oct. 1868 kann jeder Spanier Unterrichtsanstalten eröffnen (Art. 6). Da aber der öffentliche Unterricht bis jetzt noch nicht aufgehoben ist, so sind die Verordnungen in Beziehung auf die Bedingungen, welche zu erfüllen sind, um eine Staatslehrstelle zu bekleiden, noch aufrecht erhalten, insoweit wenigstens, als sie nicht im Widerspruch stehen mit der neuen Verfassungsurkunde. Das Gesetz von 1857 stellt allgemeine und specielle Bedingungen. Die erstern sind die, welche die Lehrer aller Stufen ohne Unterschied erfüllen müßen. Vor allem muß man Spanier sein; nur die Lehrer der lebenden Sprachen und der Musik können Ausländer sein (Art. 167). Sodann muß man Beweise mitbringen für ein gutes

religiöses*) und sittliches Verhalten, und darf keine körperliche oder die absolute Ausschließung von einer Anstellung und den Verlust der politischen Rechte nach sich ziehende Bestrafung erlitten haben, unter solchen Umständen, daß eine genügende und specielle Rehabilitation für ein Lehramt unstatthaft ist.**) Ein Leiden oder ein physisches Gebrechen, welches mit den Anforderungen des Lehrberufs unverträglich ist, bildet endlich ebenfalls einen unabänderlichen Grund der Unfähigkeit. Die Ernennungsdecrete werden von der Regierung oder ihren Delegirten ausgefertigt; besondere Reglements bestimmen die in dieser Hinsicht für die verschiedenen Kategorieen der Lehrer anzuwendenden Formen. Die Lehrer sind unabsetzbar, in dem Sinn, daß sie nur entlassen (separados) werden können durch einen richterlichen Spruch oder eine Regierungsmaßregel auf das Gutachten des Oberstudienraths,***) welches erklärt, daß der Angeschuldigte seine Amtspflichten nicht erfüllt, oder daß er seinen Schülern verderbliche Lehren beibringt, †) oder daß seine sittliche Aufführung ihn unwürdig macht, ferner dem Lehrerstand anzugehören. ††) Die Lehrer, welche in der durch das Reglement festgesetzten Zeit nicht auf ihrem Posten sind, oder welche sich ohne Urlaub von ihrem Posten entfernen, werden als entlassen betrachtet; wenn sie sich rechtfertigen wollen, wird zu einer Untersuchung geschritten. Sie können nicht versetzt werden, und sogar ihr Lehrauftrag kann nicht verändert werden, ohne daß der Staatsrath seine Meinung darüber abgegeben hat. †††)

*) Das Gesetz von 1868 machte sehr viele Ansprüche rücksichtlich der Betheiligung an den gottesdienstlichen Gebräuchen; unter der gegenwärtigen Regierung finden wir diesen Punct gar nicht berührt. Man will radicale Trennung zwischen Staat und Kirche.

**) Das königl. Dekret vom 22. Jan. 1867 entzog den durch eine Regierungsmaßregel von ihrem Amt entfernten Lehrern überhaupt und absolut das Recht Unterricht zu ertheilen.

***) S. oben, I.

†) Aus dem Eingang der Erlasse vom 14. und 29. Oct. 1868 geht hervor, daß die Primärlehrer selber künftighin von jeder Controle in Beziehung auf ihre Lehrmeinungen befreit sein sollen. Freiheit in allem und für alle! Das ist die einzige Sorge der provisorischen Regierung. Vertrauen an die Stelle des Mistrauens setzen, das ist ihr ganzes Programm. Was wird in praxi die Folge dieses Radicalismus sein? Der Glaube des Ministers ist in jedem Fall ein sehr starker, wenigstens was die zwei höhern Stufen des Unterrichts betrifft. „Allerdings," sagt er, „könnten die Individuen den Irrthum lehren, aber auch der Staat kann sich täuschen und seine Irrthümer sind weitgreifender und schädlicher. Wenn sich in einem freien Volke eine Stimme erhebt, um Unwahrheit und Lüge zu predigen, so werden hundert andere laut, um sie zu bekämpfen, und die Wahrheit wird bald wieder ihre Herrschaft über die Ansicht der Mehrzahl erlangen. Wenn aber im Gegentheil der Staat das Unterrichtsmonopol besitzt, so hält man seine Irrthümer für Glaubenssätze, und die Zeit und die Gleichgültigkeit des Publikums verschaffen ihnen die Geltung, welche die Vernunft ihnen verweigert. Auf diese Weise zu Ansehen gelangt, haben viele Jahrhunderte hindurch ungenaue und irrthümliche Lehren geherrscht, welche, frei besprochen und beurtheilt, verschwunden sein würden, ohne eine Spur oder auch nur eine Erwähnung in der Geschichte zu hinterlassen." (Col. legist. t. C. p. 417). — Das mag seine Anwendung finden auf die Universitäten: es würde uns übel anstehen, wenn wir es anfechten wollten; aber wir fürchten doch sehr, daß man von der Charybdis in die Scylla fallen würde, wenn man weiter gienge. Sich zum Richter über die wissenschaftliche Wahrheit aufwerfen, und alles dem individuellen Belieben dahingeben, zwischen diesen beiden Dingen giebt es, wenn es sich um Minderjährige handelt, noch ein mittleres, sollten wir denken. Man treibe nur um Gotteswillen nicht Propaganda in den Schulen. Die Unterrichtsfreiheit steht doch nicht auf gleicher Linie mit der Preßfreiheit.

††) Art. 19 des Decrets vom 22. Jan. 1867 bestimmte ausdrücklich die Fälle, in welcher ein Lehrer zu entlassen ist.

†††) Art. 172. — Das soeben angeführte Decret v. 22. Jan. ermächtigte die Regierung, einen Lehrer von einer Anstalt an die andere zu versetzen, wenn seine Lehrfächer keine Veränderung erleiden. Was die Berufung an den Staatsrath betrifft, so ist davon seit der letzten Krise nicht mehr die Rede. Es ist sogar vorgekommen, daß die revolutionären Junten sich das Recht angemaßt haben, Lehrer abzusetzen, und der patriotische Eifer hat davon in solchem Uebermaß

Aus Gründen der Sparsamkeit oder im Interesse des Unterrichts kann ein Lehrer mit einer außerordentlichen Dienstleistung betraut werden, gegen eine angemessene Vergütung. Der Dienst eines Lehrers verträgt sich mit jeder andern ehrenhaften Beschäftigung, welche ihn nicht von seiner Pflichterfüllung abhält; aber ein öffentlicher Lehrer kann weder in Privatschulen Unterricht ertheilen, noch selbst Privatstunden geben ohne die Erlaubnis der Behörde *). — Der Artikel 176 des Gesetzes von 1857, welcher festsetzt, daß diejenigen, welche eine geistliche Stelle bekleiden, nur die Hälfte der für ihre Lehrstelle ausgesetzten Besoldung zu beziehen haben, ist heutzutage gegenstandslos. — Der Lehrer, welcher nach zehnjährigem Dienst seine Stelle verläßt, um in ein anderes öffentliches Amt einzutreten, kann von neuem zum Lehrer in einer seiner früheren gleichwerthigen Stelle ernannt werden. Er nimmt in diesem Falle den Rang im Dienstalter wieder auf, welcher zur Zeit seines Austritts ihm zuerkannt worden war. — Die Lehrer, welche infolge der Aufhebung ihrer Stelle unbeschäftigt sind, oder die in Ruhestand versetzten beziehen ein Drittel ihres Gehalts, bis sie wieder verwendet werden. — Die vorstehenden Bestimmungen beziehen sich auf die Lehrer aller drei Stufen: die folgenden betreffen die Primärlehrer (maestros de primera enseñanza) insbesondere. Um das Amt eines Schulmeisters (el magisterio) an einer öffentlichen Schule bekleiden zu können, sagt der Artikel 180 des Gesetzes, muß man das 20. Lebensjahr vollendet haben**) und ein Lehrerdiplom besitzen. Von dieser letzteren Bedingung sind indessen die Lehrer der unvollständigen Schulen und die Kleinkinderlehrer ausgenommen: diese haben nur ein von der Provinzialjunta ausgestelltes und von dem Gouverneur der Provinz beglaubigtes Zeugnis über ihre Brauchbarkeit und Sittlichkeit beizubringen. Die Prüfung eines Lehrers für den elementaren Primärunterricht erstreckt sich auf folgende Gegenstände: Erklärung des Katechismus, Elemente der heiligen Geschichte, Lesen, Schönschreiben, kastilianische Grammatik und Aufsatz, Arithmetik, einige Kenntnis in der Geometrie, im Linearzeichnen und Feldmessen, Elemente der Geographie, Abriß der Geschichte Spaniens, Begriffe vom Landbau, Grundsätze der Erziehung, Methoden und Praxis des Unterrichts (Art. 68). Um zu einem Lehramt in den höheren Primärschulen zugelassen werden zu können, muß man überdies Kenntnisse in der Algebra und Naturgeschichte haben, und von den gewöhnlichen Naturerscheinungen Rechenschaft geben können. Die Prüfung der Lehrerinnen erstreckt sich auf das ganze Programm der in den Mädchenschulen gelehrten Fächer, und dazu noch über die Unterrichtsmethoden und die Grundsätze der Erziehung. Zwei Jahre Praxis in einer Musterschule können eine Privatlehrerin vom Besuch einer Normalschule entbinden.***) — Nach dem Artikel 182 wurden die öffentlichen Lehrer, deren Gehalt 4000 Realen nicht erreichte, und die Lehrerinnen, welche weniger als 3000 Realen bezogen, von dem Rector des Districts ernannt, von diesen Summen an bis zu 6000 — beziehungsweise 5000 — Realen giengen die Anstellungen von der Oberstudienbehörde aus; bei Aemtern, welche einen noch höhern Gehalt trugen, war eine königliche Ernennung nöthig. Für die einem Patronatsrecht unterstehenden Schulen waren besondere Maßregeln vorgesehen, in denen sich die Achtung vor den Intentionen der Stifter kund giebt; wenn aber die Vertreter desselben es versäumten, die vacanten Lehrstellen zu besetzen, so trat die Regierung in die Lücke. Der Artikel 7 des Decrets vom 14. Oct. 1868 hat ganz einfach festgesetzt, daß die Ernennung der öffentlichen

Gebrauch gemacht, daß die provisorische Regierung die Beschlüsse hat annulliren müßen (Erlaß vom 18. Nov. 1868).

*) Kraft des Decrets vom 21. October 1868 können Privatlehrer zur Ertheilung von Lectionen an öffentlichen Anstalten zugelassen werden mit Erlaubnis des Universitätsraths, unter gewißen Bedingungen, welche durch ein Specialreglement zu bestimmen sind (Art. 15).

**) Das Gesetz von 1868 verlangte nur 17 Jahre.

***) Wir wiederholen, daß die vorstehenden Bestimmungen nur eingehalten werden, soweit sie mit den Ansichten der gegenwärtigen Regierung über die Freiheit des Unterrichts zusammengehen.

Lehrer in Zukunft den ayuntamientos zustehen solle, welchen unmittelbar auch die Auszahlung ihrer Besoldungen, sowie überhaupt alle Kosten der Communalanstalten für den Primärunterricht obliegen (Art. 8). Mit der Anordnung, daß alle Lehrer an öffentlichen Schulen in Zukunft por oposicion angestellt werden sollten, hat der Artikel 13 des Erlasses vom 21. desselben Monats die durch das Gesetz von 1857 (Art. 185) zu Gunsten der kleinen Schulen statuirten Ausnahmen aufgehoben. Das gleiche Gesetz sah den Fall vor, daß der Lehrer zugleich der Pfarrer der Gemeinde wäre; nach dem Geiste der neuen Ordnung der Dinge muß der öffentliche Unterricht durchaus in Laienhänden und aller Controle der Kirche entzogen sein. Die angestellten Lehrer der öffentlichen Elementarprimärschulen haben Anspruch (Art. 191) 1) auf eine anständige und auch zur Unterbringung ihrer Familie hinlänglich geräumige Wohnung; 2) auf eine jährliche Besoldung von mindestens 2,500 Realen in den pueblos von 500 bis 1000 Seelen; von 3,500 Realen an Orten von 1000 bis 3000 Seelen; von 4,400 an Orten von 3000 bis 10,000 Einwohnern; von 5,500 in Städten von 10,000 bis 20,000; von 6600 in Städten von 20,000 bis 40,000, von 8000 in den Städten von noch höherer Einwohnerzahl, und endlich von 9000 Realen in Madrid. Der Gehalt ist je um 1000 Realen höher in den höheren Primärschulen; die Lehrerinnen aber haben ein Drittel weniger zu beziehen als die Lehrer auf der gleichen Stufe. Beide bezogen früher überdies noch ein Schulgeld; seitdem der Unterricht unentgeltlich ist, wurde die Nothwendigkeit, die fixen Besoldungen zu erhöhen, um so leichter anerkannt, als jetzt das Einkommen der Lehrerinnen an den niedersten Schulen so weit herabsank, daß sie nichts mehr vor sich sahen als die bitterste Armut. Wenn nur erst die Bestimmung des Art. 198, welcher die Regierung verpflichtet, für die regelmäßige Auszahlung der Gehalte Sorge zu tragen,*) nicht zu oft bloß ein leerer Buchstabe gewesen wäre! Seit 1857 klagten die Schullehrer, daß sie ihre Besoldung nicht mehr erhielten; die Professoren an den höhern Anstalten mußten manchmal 4—5 Monate warten, bis sie ihre verfallene Besoldung empfiengen. Zwei Jahre später sehen wir den Lehrer von Villegas (Prov. Burgos) von Seiten des Alkalden und zweier Ortseinwohner einer unwürdigen Behandlung preisgegeben, einzig und allein weil er seine Besoldung verlangte. — Glücklicherweise ist der Spanier sehr mäßig; hat er nichts, um seinen Hunger zu stillen, so zieht er nur, wie der Araber in der Sage, seinen Gürtel möglichst eng zusammen. Diese Lage war aber darum nicht minder trostlos: wenn hier nicht eine totale Umwandlung eintritt, was soll daraus werden? Wie müßen erst die Lehrer und die Schulen entlegener Dörfer daran sein! Jetzt, wo die ayuntamientos unabhängiger sind als jemals!

e) Pensionen. Die Lehrer an den vom Staat unterhaltenen Anstalten haben ein Recht auf Pensionirung (jubilacion), und vererben ihre Ansprüche auf ihre Wittwen und Waisen, gemäß den allgemeinen Bestimmungen, welche auf die clases pasivas anwendbar sind, und mit Rücksicht auf ihre erworbenen Rechte (Art. 179). Das für die Pensionirung erforderliche Alter ist 60 Jahre; Ausnahmen hievon giebt es nur für den Fall schwerer Krankheit. Zwanzig Dienstjahre geben ein Recht auf ²/₅ der Besoldung, 25 Jahre auf ³/₅, 35 Jahre auf ⁴/₅. Dieses Recht geht zu ¹/₄ auf die Wittwen und Waisen der Staatsdiener über.

f) Ueber die Maßregeln zum Zweck der Aufmunterung haben wir nur wenig zu sagen. Das Vorrücken der Lehrer von einer Classe zur andern findet statt mit Berücksichtigung des Dienstalters und der Leistungen. Man unterscheidet vier Classen von Lehrern und Lehrerinnen: unter 100 gehören 4 zur ersten, 6 zur zweiten, 20 zur dritten Classe: die übrigen 70 zur vierten. Diese Classification ist für jede Provinz eine gesonderte; ein Lehrer, welcher von einer Provinz in die andere übergeht, verliert

*) „Indem sie, wenn es dienlich erscheint, die für die Lehrer bestimmten Fonds in den Hauptstädten der Provinzen centralisire."

die Erhöhung seines Gehalts auf solange, bis eine Stelle frei wird in der Classe, zu welcher er vor seinem Umzug gehörte. — Concurse sind eröffnet für die Abfassung von Schulbüchern.

g) Aufsicht und Ueberwachung. Einige Monate vor der Verkündigung des Gesetzes von 1857 ergab eine von Moyano geleitete Untersuchung über den Zustand der öffentlichen Schulen, daß die meisten derselben, selbst die von Madrid, sich in einem traurigen Zustande befanden. Die Nothwendigkeit einer Reform war unverkennbar. Die Regierung decretirte dann auch die Reform und rechnete dabei auf die Wachsamkeit der Provincial- und Ortsschulräthe, deren Aufgabe es war, nicht bloß die Verwaltung der Schulfonds zu überwachen, sondern namentlich auch Misbräuche und Uebelstände, die sich im Unterricht und in der innern Führung der Schulen eingeschlichen haben konnten, den Rectoren und im Nothfall auch der Centralbehörde anzuzeigen und Verbesserungen vorzuschlagen, deren Angemessenheit sie erkannt hätten.*) Es erschien aber keineswegs genügend, solche allgemeine Befugnisse und Pflichten einer Commission anzuvertrauen: die Aufstellung von speciellen und permanenten Inspectoren war eine Nothwendigkeit. Es wurde nun dafür gesorgt, sowohl für die Privat- als für die öffentlichen Schulen, allein die Richtung des Cabinets, welche dahin gieng, den Einfluß der Geistlichkeit zu heben, spiegelte sich in Art. 295 und 296 des Gesetzes ab: „Die bürgerlichen und akademischen Behörden sollen sich bei strengster Verantwortlichkeit wohl in Acht nehmen, daß die hochwürdigen Herren Bischöfe und andere Prälaten in den Sprengeln, welche kraft ihres Amtes verpflichtet sind, über die Reinheit des Glaubens und der Sitten und über die religiöse Erziehung der Jugend zu wachen, bei der Erfüllung dieser Pflichten keinerlei Hindernissen begegnen. — Wenn der geistliche Vorsteher eines Kirchspiels bemerken sollte, daß entweder in den Schulbüchern (libros de texto), oder in den Erklärungen der Professoren Sätze ausgesprochen würden, welche die gute religiöse Erziehung der Jugend gefährdeten, soll er davon dem Gouverneur Meldung machen, welcher die den Umständen angemessenen Schritte thun wird, nachdem er den königlichen Oberstudienrath gehört, und wenn er es für nöthig hält, zu gleicher Zeit auch noch das Gutachten anderer Prälaten eingeholt hat. Noch weiter gieng das Gesetz von 1868, indem es die unmittelbare Inspection den Pfarrern des Sprengels zuwies (Art. 78) und die Provincialgouverneure verpflichtete, durch bestimmte hiezu abgeordnete Vertreter sich fortwährend in Kenntnis von der Aufführung der Lehrer und der Disciplin in den Classen zu erhalten.**) Was den Unterricht selbst betrifft, so sollte er unter directe Controle von zehn Generalinspectoren***) gestellt werden, welche in Madrid ihren Sitz hatten und außerordentliche Visitationsreisen unternahmen, ihre sonstige Zeit aber dazu verwendeten, die pädagogischen Fragen zu studiren. Die Regierung behielt sich vor, einen oder mehrere derselben ins Ausland zu schicken, „um die neuen Methoden kennen zu lernen." Dieses ganze System war von Anfang an nicht lebensfähig. Wir haben bereits bemerkt, daß der öffentliche Unterricht den Einwirkungen der Geistlichen gänzlich entzogen ist; was die Inspection der Schulen betrifft, so ist man bei wesentlich provisorischen Maßregeln geblieben, weil man ja im Sinne hat, die letzten Consequenzen aus der Freiheit des Unterrichts zu ziehen. Wir wollen nur noch das System des Gesetzes von 1857 kennen lernen, welches in seinen hauptsächlichsten organischen Bestimmungen vorerst wieder in Kraft gesetzt wurde. Die besoldeten Mitglieder des Ober-

*) Der Artikel 298 des Gesetzes verpflichtet überdies die Gouverneure, unabhängig von dem Antheil, den sie an den Arbeiten der Junten zu nehmen haben, die Befolgung des Gesetzes über den öffentlichen Unterricht zu überwachen, ohne sich jedoch in die innern Angelegenheiten, in die Lehrfragen und die Verwaltung selbst einzumischen; sie sollen bloß die von ihnen gemachten Beobachtungen und ihre Reformvorschläge den Rectoren und der Regierung mittheilen.

**) Vgl. die vorige Note.

***) Mit einer Besoldung von 2000 spanischen Thalern.

studienraths sollten die Functionen von Generalinspectoren des öffentlichen Unterrichts ausüben und die Schulen aller Stufen überwachen: wir haben gesehen, daß sie schon im Jahr 1866 unterdrückt wurden. Nun bleiben, um die Aufgabe dieser Beamten zu erfüllen, die Rectoren der Universitäten noch übrig, welche beauftragt sind, entweder in eigener Person oder durch abgeordnete Professoren alle Anstalten ihres Districts zu inspiciren. Allein die Artikel 297 ff. des Gesetzes unterwerfen den Primärunterricht einer Specialinspection. In jeder Provinz ist ein vom Staatsoberhaupt ernannter Inspector;*) im Falle gehörig nachgewiesenen Bedürfnisses können — immer nach Einholung eines Gutachtens von dem königlichen Oberstudienrathe — auch zwei Inspectoren in jeder Provinz berufen werden, und in der Provinz Madrid drei. Um zu diesem Amte befähigt zu sein, muß man vollständige Studien an der Central-Normalschule gemacht und fünf Jahre lang Unterricht an einer öffentlichen, oder zehn Jahre an einer Privatschule gegeben haben. Die Provincialinspectoren erhalten 10,000 Realen jährlichen Gehalt in den Provinzen erster Classe, 9000 in denen zweiter, 8000 in den Provinzen dritter Classe, und zwar vom Budget der Provinz. In Beziehung auf das Vorrücken (nach Wahl oder nach der Anciennetät) sind sie in drei Sectionen vertheilt, nach dem Rang der Provinzen, in welchen sie dienen: ¹/₅ gehört in die erste Section, ²/₅ je in eine der beiden andern. Die in den untern Sectionen können eine Gehaltserhöhung von 1000 Realen erhalten, die übrigen eine solche bis zu 3000 Realen. Sie visitiren in ihrem District die Schulen jeder Art, mit Ausnahme der Normalschulen für beide Geschlechter, ohne daß dadurch die andern Amtsverrichtungen, welche ihnen durch das Reglement angewiesen sind, verkürzt werden sollen. Es giebt außerdem noch drei Generalinspectoren des Primärunterrichts, welche aus den Provincialinspectoren erster Classe, aus den Directoren der Normalschulen gleicher Kategorien, oder den Lehrern des obern Curses der Central-Normalschule genommen werden. Alle sollen fünf Dienstjahre in ihrem letzten Amte praktisch thätig gewesen und mit dem Diplom eines bachiller en artes versehen sein: ihr Gehalt beläuft sich auf 18,000 Realen. Sie visitiren die Primär-Normalschulen, überwachen die Thätigkeit der Provincialinspectoren und stehen der Regierung für besondere Aufträge zu Diensten. Die Entschädigung für Reisekosten ist durch eine besondere Verordnung bestimmt. — Nachdem die provisorische Regierung das Gesetz vom 2. Juni 1868, diesen Hemmschuh für allen Fortschritt, bei Seite geschafft hatte, sah sie sich vor die Alternative gestellt, entweder denjenigen zu folgen, welche um jeden Preis Ersparnisse machen wollten, und gar nichts zu thun, selbst auf die Gefahr hin, den Primärunterricht der Anarchie zu überliefern und das Volk tiefer als je sinken zu lassen; oder aber wenigstens vorerst, für einige Zeit, die regelmäßige Organisation der Inspection wieder herzustellen. Sie hat sich glücklicherweise unbedenklich für das bessere Theil, nämlich das letztere, entschieden. Das Gesetz vom 9. Dec. 1868 setzt fest, daß wo möglich in jeder Provinz eine Normalschule für Lehrer und eine zweite für Lehrerinnen bestehen soll, und legt zugleich jeder Provinz die Verbindlichkeit auf, zum wenigsten einen Inspector zu besolden, welcher der Provincialjunta für den Primärunterricht untergeordnet sein soll und allen den vom Gesetz von 1857 gestellten Bedingungen genügen muß.

h) Privatschulen. So nennt der Artikel 148 des gleichen Gesetzes die von Privaten, von Gesellschaften oder von Corporationen unterhaltenen und geleiteten Anstalten. Artikel 149 ermächtigt jede Person, welche 20 Jahre alt ist und das Lehrerdiplom für den Primärunterricht erlangt hat, eine Schule dieser Stufe zu errichten und zu leiten, in Uebereinstimmung mit den hiefür gegebenen Verordnungen. Die vom Gesetz anerkannten Gesellschaften und Corporationen genießen das gleiche Recht, vorbehältlich der Ermächtigung von Seiten der Regierung, welche von ihnen die Hinter-

*) Für die drei baskischen Provinzen hat man einen einzigen Inspector für genügend erachtet.

legung der in Art. 150 vorgesehenen Bürgschaftssumme verlangen, aber auch davon dispensiren kann. Der Art. 1 des Gesetzes von 1868 hebt jedwede Bedingung eines Titels oder einer besondern Ermächtigung auf; Art. 2 unterdrückt kurzweg alle den religiösen Gesellschaften gewährten Privilegien in Beziehung auf den Unterricht. So haben denn die Schulen der barmherzigen Väter, Padres Escolapios (ungefähr mit dem französischen Orden der Frères de la doctrine chrétienne zu vergleichen), welche lange Zeit selbst in Madrid zahlreicher besucht waren, als die öffentlichen Schulen, einfach aufgehört. — Es besteht aber eine ganze Anzahl von Schulen für die parvulos, für die niños und für Erwachsene, welche von Laiengesellschaften gegründet sind (s. die Statistik).

i) Häuslicher Unterricht. Zu der Prüfung für den Eintritt in die Mittelschulen *) werden die Kinder, welche den Primärunterricht, wenn auch von einem nicht mit einem Diplom versehenen Lehrer, im Hause ihrer Eltern, Vormünder oder Pfleger erhalten haben, ohne Weiteres zugelassen. — Die Bestimmungen hierüber hängen mit einem allgemeinen System zusammen. Von jetzt an können Privatlehrer auch Mitglieder der Prüfungscommissionen werden, wenn sie nur die akademischen Titel besitzen, welche von öffentlichen Lehrern verlangt werden. Was die Candidaten betrifft, so ist es gegenwärtig angenommener Grundsatz, daß sie sich zu jeder beliebigen Prüfung melden können, ohne nachweisen zu müßen, wo und wie sie ihre Kenntnisse erworben haben; man verlangt von ihnen gar nichts, als die Bezahlung der Einschreibgebühren.

B) Statistik. a) Bevor der Grundsatz des Schulzwangs in das Gesetz aufgenommen war, hatte die Anzahl der ohne alle Schulbildung gebliebenen Einwohner Spaniens eine furchtbare Höhe erreicht**).

Die Folgen der Reform von 1857 konnten sich erst mehrere Jahre später fühlbar machen. Ein Zeugnis hiefür ist die Zählung von 1860, welche ergiebt, daß

2,414,015 Personen männlichen und
715,906 weiblichen Geschlechts

lesen und schreiben konnten;

316,557 Personen männlichen und
389,211 weiblichen Geschlechts

konnten bloß lesen, ***) und

5,034,545 Personen männlichen und
6,802,846 weiblichen Geschlechts

weder lesen noch schreiben.

Diese große Masse hatte gar keinen Unterricht genossen. †)

*) Ohne eine Bedingung in Beziehung auf das Lebensalter (Erlaß vom 10. Nov. 1868, welcher die bis dahin geforderten Taufscheine für unnöthig erklärt).

**) Wir geben hier einige Zahlen nach Th. Fritz (a. a. O. Bd. III, S. 590): „In der Provinz Alicante fanden sich im J. 1837 auf 368,961 Einwohner nur 27,269 Männer und Knaben und 7369 Frauen und Mädchen, welche lesen und schreiben konnten, in der Provinz Badajoz auf 306,092 Einwohner nicht mehr als 27,800 Männer und Knaben und 9886 Frauen und Mädchen; in la Coruña auf 435,670 Einwohner 43,586 Männer und Knaben, 8457 Frauen und Mädchen; in Cordova auf 315,649 Einwohner 27,062 Männer und Knaben, 10,894 Frauen und Mädchen; in Lugo auf 357,272 Einwohner 32,229 Männer und Knaben, 2942 Frauen und Mädchen; in Oviedo auf 434,635 Einwohner 64,424 Männer und Knaben, 13,249 Frauen und Mädchen; in Pontevedra auf 360,002 Einwohner 33,007 Männer und Knaben, 2574 Frauen und Mädchen; in Valencia auf 388,759 Einwohner 32,207 Männer und Knaben und 8397 Frauen und Mädchen, welche lesen und schreiben konnten u. s. w.

***) Im J. 1850 fand man zusammengenommen 1,221,001 Individuen, welche schreiben, und 1,898,288, welche bloß lesen konnten.

†) Diese Angaben haben den Verfasser des Artikels „Spanien" in der 5. Ausgabe des Conversationslexikons von Brockhaus zu einem Irrthum verleitet: er konnte nicht glauben, daß

Immerhin aber zeigt sich eine mehr und mehr steigende Bewegung in der folgenden Periode bis zum großen Jahre der Umwälzung 1868, in welchem die Schulen eine Zeitlang ganz geschlossen waren, und in welchem man aus einem Rückfall in den Obscurantismus in wenigen Monaten zu einer fortschrittlichen Ueberschwenglichkeit fortgieng, die dem Frieden der Schulen vielleicht nicht weniger Gefahren bringt, wenigstens so lange, bis die neuen Regenten durch Erfahrungen belehrt sein werden, wie groß in Wirklichkeit die Entfernung ist zwischen dem Ideal und dem Ausführbaren. In Ermangelung von vollkommen gleichzeitigen oder sonstigen hinlänglich vollständigen Nachweisen wollen wir uns an die Statistik von 1860 halten, insofern sie uns ein Zahlenbild darbietet, welches zeigt, wie weit ungefähr der Rückschlag der vorausgehenden Ereignisse die Schulen hat zurückbringen müßen.

Die spanischen Publicisten gefallen sich darin, recht weit in die Vergangenheit zurückzugehen, um die Riesenschritte zu messen, welche man im 19. Jahrhundert auf dem Wege der Ausbreitung der Aufklärung gemacht hat. Folgendes ist z. B. eine Garrido entlehnte vergleichende Tabelle, die beredt genug ist.

1797.

Zahl der Schulen.			Zahl der Schüler.	
Knabenschulen	8,704	11,007	Knaben	304,613
Mädchenschulen	2,303		Mädchen	88,513
Pensionate für Knaben	99	506	Knaben	4,505
„ „ Mädchen	50		Mädchen	2,745
Studienanstalten	357		Jünglinge	28,700
Totalsumme		11,513		429,076

1859.

Zahl der Schulen.			Zahl der Schüler.	
Knabenschulen	15,898	22,060	Knaben	731,256
Mädchenschulen	6,162		Mädchen	355,322
Gymnasien, Secundärschulen für Civilingenieure, Industrie-, Veterinärschulen, Universitäten		228	Jünglinge	54,641
Totalsumme		22,288		1,141,219

der Schulzwang in Spanien eingeführt sei (Bd. XIII, S. 847). — Um gerecht zu sein, müßen wir hier auch die Pflicht erfüllen, eine ganz unrichtige Ziffer zu verbessern, die sich in unsern Artikel Portugal (Encyklop. Bd. VI, S. 135) eingeschlichen und uns zu einem falschen Schluß verführt hat. Da wir damals das Anuario estadistico de España nicht zur Hand hatten, gaben wie, auf eine briefliche Mittheilung uns stützend, das Verhältnis der Schülerzahl zu der Einwohnerzahl = 1 : 103 an, was Spanien weit unter sein Nachbarland auf der Pyrenäenhalbinsel stellte. Nun ist aber in der That gerade das Gegentheil der Fall, wenigstens in Beziehung auf den Schulbesuch. Die uns angegebene Ziffer bezog sich nur auf die Privatschulen; wir hatten sie für die Totalsumme der Zöglinge aller Schulen genommen. Allein im J. 1860 betrug diese Totalsumme für die Primärschulen jeder Kategorie, auch die Kleinkinderschulen und die Schulen für die Erwachsenen mitgerechnet, 1,251,653 Schüler, was verglichen mit der ganzen Bevölkerung Spaniens (15,673,535 Einwohner) ungefähr das Verhältnis 1 : 12½ ergiebt.

Während in einem Zeitraum von 60 Jahren der Bevölkerung des Königreichs um etwas mehr als 50% sich vermehrt hat, ist die Zahl der Schulen doppelt so groß geworden, und die Anzahl der dieselben Besuchenden ist um 150% gewachsen.*) Wenn man die Stürme und Schicksalswechsel bedenkt, welche Spanien in dieser Zeit durchgemacht hat, wird man zugeben müßen, daß es keine Ursache hat, an seiner Zukunft zu verzweifeln.

Wir geben hier, nach dem Anuario estadistico von 1862—1863 die nach Provinzen geordnete Generaltabelle der Primärschulen aller Kategorien, welche am Ende des Jahres 1860 existirten, und sodann wollen wir einige Angaben über ihre Schülerbevölkerung zusammenstellen. (S. die Tabelle auf S. 44 u. 45.)

Am Ende des Jahres 1860 zählte man in den öffentlichen Schulen: 1) 106 Lehrer mit Diplomen für den Normalunterricht; desgleichen 1,141 mit Prüfungszeugnissen für den höhern Primärunterricht; desgleichen 6,222 mit Prüfungszeugnissen für den elementaren Unterricht; ferner 6413 ohne Prüfungszeugnis; Summa: 13,882; 2) 196 Lehrerinnen mit dem höhern Grade, 4052 mit dem niederen Grade, 614 ohne Zeugnis einer erstandenen Prüfung: zusammen 4,862. In den Privatschulen sind: 1) respective nach den vier vorhin aufgezählten Kategorien 23, 159, 870, 540 Lehrer, zusammen 1,592; und 2) gleicherweise 68, 1,247, 395 Lehrerinnen, zusammen 1,710.

Die Zahl der Schüler belief sich auf 1,251,653, und vertheilte sich wie folgt:

	Oeffentliche Schulen: 1,101,529 Schüler.		Privatschulen: 150,124 Sch.	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
1. Höhere Primärschulen	22,049	1,149	3,288	300
2. elem. Primärschulen vollständige . .	451,803	295,835	49,475	52,417
2. elem. Primärschulen unvollständige .	162,866	45,004	6,992	12,509
2. elem. Primärschulen Winterschulen .	5,606	1,702	3,467	—
3. Primärschulen mit gemischten Geschlechtern.	51,065	26,775	8,865	2,844
4. Kleinkinderschulen	12,907	2,135	2,884	1,397
5. Primärschulen für Erwachsene . . .	23,199	64	5,427	259
Summen:	729,495	372,664	80,398	69,726

Von Taubstummen besuchten die Primärschulen 156 Knaben, 103 Mädchen; zusammen 259.

Nach dem Alter der Schüler erhalten wir folgende Eintheilung:

	Oeffentliche Schulen.		Privatschulen.	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
1. Schüler unter 6 Jahren. . . .	138,895	75,593	17,980	16,703
2. „ zwischen 6 und 9 Jahren	351,039	183,653	33,248	31,094
3. „ über 9 Jahre	239,561	112,788	29,170	21,929
Summen:	729,495	372,034	80,398	69,726

*) Dafür hat die Geistlichkeit von 1797 bis 1859 nicht weniger als 70% ihrer Mitglieder verloren, woraus Herr Garrido den Schluß zieht, daß in Spanien die Bevölkerung und der Unterricht in dem Maße gedeiht, als die Geistlichen abnehmen. Sein liberaler Eifer verführt ihn sogar zu etwas abenteuerlichen Berechnungen. Wenn die Zunahme, sagt er, im gleichen Verhältnisse fortgeht, so wird im J. 1963 die Bevölkerung 28 Millionen Seelen zählen, die Schulen werden von 6,500,000 Schülern besucht sein, aber Geistliche wird es nur noch 8600 geben. Wenn man ihm auch nicht so weit folgen will, muß man doch gestehen, daß diese Annahmen geeignet sind ernste Gedanken zu erwecken.

b) Die zur Unterhaltung der öffentlichen Schulen dienenden Geldmittel bestanden im J. 1860 für die ordentlichen Ausgaben 1) aus dem Ertrag frommer Stiftungen, 2) aus den auf das Budget der Gemeinden verwiesenen Summen, 3) aus den von den Familien an das Lehrerpersonal bezahlten Schulgeldern; für die außerordentlichen Ausgaben gewährt der Staat den Gemeinden Unterstützung, im Falle daß die unter 1) und 2) genannten Einnahmequellen nicht zureichten.

I. Ordentliche Ausgaben im J. 1860.

A) Für das Personal.

Verwendung der Fonds.	Knabenschulen.	Mädchenschulen.	Kleinkinderschulen.	Schulen für Erwachsene.	Zusammen: Realen
Gehalte der Lehrer und Lehrerinnen	28,709,096	10,823,023	480,865	327,834	40,340,818
Gehalte der Hülfslehrer und Hülfslehrerinnen . . .	935,665	362,383	31,160	11,510	1,340,718
Schulgelder	4,849,304	1,983,802	51,283	76,500	6,960,889
Pensionen der Emeritirten (Jubilados)	156,279	47,823	—	—	204,102
Zusammen:	34,650,344	13,217,031	563,308	415,844	48,846,527

B) Für das Material.

1. Miethe *) und Unterhaltung der Lokale . . 3,543,603 R.
2. Andere Ausgaben für das Material . . . 9,595,175 „

Summe: . . . . . 13,138,760 Realen

Totalsumme der ordentlichen Ausgaben: . . . . 61,985,287 Realen

II. Außerordentliche Ausgaben von 1856—1860.

1. Personal . . . . 8,844,394 R.
2. Material (Erwerbung, Bauten, Reparaturen, Einrichtung der Gebäude für Schulzwecke; Ankauf von Mobiliar und Ausstattung der Schulen mit Schulgeräthschaften) . . . 12,685,193 R.

Summe der außerordentlichen Ausgaben 21,529,587 R.

Da die außerordentlichen Ausgaben für 1860 allein auf 3,730,102 Realen sich beliefen, so haben in diesem Jahre die Primärschulen im Ganzen 65,715,389 Realen gekostet, alles zusammengenommen.

Die ordentlichen Ausgaben sind gedeckt worden

1. aus dem Ertrag milder Stiftungen { für das Personal 1,388,584 R. / für das Material 78,048 „
   Summe: . . . . 1,466,632 Realen
2. aus der Umlage auf das Budget der Gemeinden { für die fixen Gehalte 39,974,817 R. / Ersatz d. Schulgelds 1,653,697 R. / für das Material 12,702,700 R.
   Summe: . . . . 54,330,614 Realen
3. aus den von den Familien bezahlten Schulgeldern { an die Lehrer . . 4,144,163 R. / an die Lehrerinnen 1,648,056 R.
   Summe: . . . . 5,702,219 Realen

Totalsumme: . . . . . 61,589,465 Realen

*) Im J. 1860 war nur 1/5 der öffentlichen Mädchenschulen und 2/5 der öffentlichen Knabenschulen in Localen untergebracht, welche Eigenthum der Gemeinden waren. Die Hälfte dieser Locale, und die Mehrzahl derjenigen, welche man zu miethen genöthigt war, befand sich in elendem Zustande.

Provinzen.	Zahl der öffentlichen Schulen											
	für Knaben:				für Mädchen:				Knaben und Mädchen gemischt.	Kleinkinderschulen.	Schulen für Erwachsene.	Summen der öffentlichen Schulen.
	höhere.	elementare.	unvollständige.	Winterschulen.	höhere.	elementare.	unvollständige.	Winterschulen.				
Alava	2	41	—	—	2	21	—	—	242	1	1	310
Albacete	8	87	13	—	—	87	6	—	—	2	—	203
Alicante	15	139	28	—	—	148	25	—	—	5	—	360
Almeria	3	106	16	—	—	105	—	—	—	—	1	231
Avila	—	111	—	—	—	68	—	—	158	—	—	337
Badajoz	20	146	8	—	—	99	2	—	18	2	—	295
Baleares	2	74	6	—	—	71	8	—	—	1	2	164
Barcelona	8	243	39	—	—	163	7	—	—	26	11	497
Burgos	1	142	—	—	—	46	—	—	623	1	—	813
Caceres	8	182	6	—	—	174	9	—	66	2	3	450
Cadix	3	69	3	—	1	52	3	—	—	4	3	138
Canarias *)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Castellon	6	109	34	2	—	18	109	—	—	6	27	311
Ciudad Real	13	88	27	—	1	82	29	—	—	1	53	294
Cordova	17	92	8	—	—	90	1	—	—	—	2	210
Coruña	3	105	—	—	—	22	79	—	353	—	1	563
Cuença	1	156	132	—	1	137	—	—	—	—	36	463
Gerona	8	185	1	—	—	63	1	—	—	5	—	263
Granada	4	195	55	—	—	188	—	—	—	1	1	444
Guadalajara	1	109	328	—	—	106	1	—	—	1	—	546
Guipuzcoa	2	66	40	—	—	23	18	—	—	2	2	153
Huelva	1	74	15	—	—	45	—	—	7	—	—	142
Huesca	1	150	255	—	—	112	2	—	—	—	—	520
Jaen	13	120	2	—	—	121	—	—	9	—	—	265
Leon	3	108	992	—	—	101	66	—	—	—	—	1,270
Lerida	3	205	192	—	—	208	—	—	—	1	1	610
Logroño	6	92	5	1	—	70	17	—	124	6	—	321
Lugo	1	65	6	32	—	10	2	—	64	—	—	180
Madrid	1	138	20	—	1	102	13	—	72	10	—	357
Malaga	4	121	3	—	—	109	10	—	2	—	3	252
Murcia	5	78	33	—	4	70	9	—	—	1	1	201
Navarra	3	157	11	—	2	125	9	—	303	5	1	616
Orense	1	97	396	—	—	15	2	—	—	—	—	511
Oviedo	18	269	409	—	—	36	104	—	—	1	—	837
Palencia	1	106	83	146	—	44	4	72	—	—	—	456
Pontevedra	1	58	305	—	—	31	40	—	—	1	—	436
Salamanca	4	168	263	—	—	165	—	—	—	5	1	606
Santander	1	145	182	—	—	28	4	—	—	—	1	361
Segovia	2	81	225	—	1	81	50	—	—	1	—	441
Sevilla	9	118	3	6	1	120	5	—	—	6	38	306
Soria	1	117	322	—	—	20	5	—	—	1	50	516
Tarragona	4	150	48	—	—	132	23	—	—	3	6	366
Teruel	1	166	128	—	—	165	61	—	—	1	280	802
Toledo	4	173	55	—	—	165	3	—	—	2	—	402
Valencia	16	245	27	—	—	246	28	—	—	12	25	599
Valladolid	1	161	102	—	—	92	12	—	—	4	1	373
Vizcaya	2	28	3	—	—	23	—	—	108	1	—	165
Zamora	1	145	321	—	—	96	72	—	—	1	9	645
Zaragoza	9	237	91	—	—	176	9	—	—	3	72	597
Summen:	242	6,217	5,241	187	14	4,471	848	72	2,149	125	632	20,198

*) Die canarischen Inseln figuriren auf dieser Tabelle nur um ihrer als spanischer Provinz zu gedenken, der Form wegen. „Der öffentliche Unterricht liegt dort auf eine klägliche Weise darnieder", sagt Germond Delavigne (1859). Unterricht der oberen Stufe

Zahl der Privatschulen												Summe der Schulen überhaupt.	Verhältniß der Zahl der Schulen zu der Einwohnerzahl.	Provinzen.
für Knaben:				für Mädchen:				Knaben und Mädchen gemischt.	Kleinkinderschulen.	Schulen für Erwachsene.	Summe der Privatschulen.			
höhere.	elementare.	unvollständige.	Winterschulen.	höhere.	elementare.	unvollständige.	Winterschulen.							
—	4	—	—	—	2	1	—	—	—	—	7	317	1 : 67	Alava
—	3	—	—	—	12	6	—	—	1	—	22	225	222	Albacete
—	13	—	—	—	22	—	—	—	—	—	35	395	232	Alicante
—	11	1	—	—	14	—	—	—	—	—	26	257	291	Almeria
—	4	—	—	—	6	—	—	—	—	—	10	347	117	Avila
3	32	4	—	2	25	34	—	—	—	3	103	398	243	Badajoz
3	29	—	—	—	18	—	—	—	2	—	52	216	285	Baleares
4	142	35	—	1	110	41	—	—	16	16	365	862	171	Barcelona
4	15	—	—	1	14	1	—	—	1	1	37	850	93	Burgos
1	16	2	—	—	18	3	—	2	—	2	44	494	153	Caceres
4	47	—	—	—	81	2	—	—	2	6	142	280	337	Cadix
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	Canarias
1	4	4	—	1	3	19	—	—	—	16	48	359	174	Castellon
—	16	11	—	—	16	51	—	—	—	22	116	410	145	Ciudad Real
1	31	1	—	—	43	—	—	—	—	—	76	286	215	Cordova
—	29	18	—	—	14	30	—	—	46	—	137	700	172	Coruña
—	2	—	—	—	2	—	—	—	—	—	4	467	129	Cuença
1	36	1	—	—	27	5	—	—	—	—	70	833	194	Gerona
3	14	—	—	—	46	28	—	—	2	—	93	537	194	Granada
—	5	—	—	—	8	—	—	—	—	—	13	559	90	Guadalajara
2	7	16	—	—	14	20	—	—	—	—	59	212	144	Guipuzcoa
—	4	17	—	—	9	48	—	—	—	—	78	220	191	Huelva
—	1	1	—	—	4	—	—	—	—	—	6	526	98	Huesca
—	12	—	—	—	38	—	—	—	—	—	50	315	272	Jaen
1	9	—	—	1	28	—	—	—	—	—	39	1,309	61	Leon
—	8	11	—	—	17	15	—	—	2	1	54	664	95	Lerida
—	8	2	—	—	5	1	—	—	—	74	90	411	109	Logroño
—	4	127	315	—	2	21	—	351	—	—	820	1,000	86	Lugo
1	102	7	—	—	109	39	—	—	6	—	264	621	178	Madrid
2	36	—	—	—	48	—	—	—	7	10	103	355	307	Malaga
1	24	—	—	—	12	—	—	—	—	—	37	238	370	Murcia
—	4	—	—	—	4	—	—	—	—	—	8	624	107	Navarra
1	2	—	—	1	1	6	—	—	—	—	11	522	170	Orense
7	12	55	—	—	14	44	—	—	—	—	132	969	119	Oviedo
—	7	2	34	—	10	3	—	—	2	23	81	537	81	Palencia
—	5	—	—	—	5	—	—	28	—	—	38	474	225	Pontevedra
1	4	—	—	—	6	8	—	—	—	—	19	625	102	Salamanca
—	13	—	—	—	17	4	—	—	—	—	34	395	121	Santander
—	3	41	—	—	12	15	—	—	1	—	72	518	69	Segovia
2	66	5	—	—	90	28	—	—	—	1	192	498	232	Sevilla
—	—	—	—	—	1	2	—	—	—	—	3	519	72	Soria
—	45	6	—	—	22	33	—	—	—	16	122	488	141	Tarragona
2	3	—	—	—	1	1	—	—	—	2	9	811	70	Teruel
—	12	—	—	—	41	—	—	—	—	4	57	459	177	Toledo
2	46	—	—	—	125	—	—	—	1	15	189	788	179	Valencia
—	28	—	—	—	47	4	—	—	1	—	80	453	127	Valladolid
1	7	—	—	—	16	—	—	15	2	—	41	206	176	Vizcaya
0	5	—	—	—	12	—	—	—	—	—	17	662	87	Zamora
3	4	2	—	—	21	17	—	—	3	—	50	647	142	Zaragoza
51	934	369	349	7	1,212	530	—	396	95	212	4,155	24,353	1:147	Summen.

giebt es nicht; die mittlere Stufe ist kaum vertreten; der Primärunterricht gab damals folgende Resultate. Bevölkerung: 235,567 Einw.; 190 Schulen, 3850 Schüler, giebt etwa 20 Schüler auf eine Schule, und $1^1/_2$ Schüler auf 100 Einwohner.

Zur Deckung der außerordentlichen Ausgaben wurden verwendet:

1.	Staatsunterstützungen *)	440,174 Realen
2.	aus Stiftungen	898,702 „
3.	Gemeindebeiträge	4,200,425 „
	Im Ganzen	5,039,301 „

C) Verschiedene andere Nachweisungen. a) Nach Artikel 10 des Gesetzes von 1857 begreift der Primärunterricht keine bestimmte Anzahl von Lehrcursen unter sich. Er wird das ganze Jahr hindurch gegeben, nur giebt man weniger (Classen) Unterrichtsstunden während der Hundstage. Diese Einrichtung hat zu gegründeten Klagen Anlaß gegeben: man sieht nicht recht ein, warum die Primärschulen im Juli und August nicht ebensogut feiern sollen, als die Unterrichtsanstalten zweiter Stufe und die Universitäten. Bedarf der Geist der Kinder weniger Ruhe und Zerstreuung, als der jener anderen jungen Leute? Wenn die Schule das ganze Jahr hindurch offen bleiben soll, so sollte dies in der Jahreszeit, in welcher die Eltern auf dem Felde beschäftigt sind, doch nur für diejenigen Kinder der Fall sein, welche infolge hievon sich selbst überlassen bleiben. Die Schule würde so zeitweise zu einer Art Bewahranstalt werden, und der Lehrer, wenn er sich durch einen geeigneten Aufseher vertreten läßt, hätte dann auch eine Ruhezeit, deren Vortheile für ihn gewiß nicht weniger hoch anzuschlagen wären, als für die Schüler **). — Die tägliche Unterrichtszeit ist durch Specialreglements bestimmt. In der Regel sind es 3 Stunden Morgens und 3 Stunden Nachmittags; an einigen Orten ist nur eine zusammenhängende Schulzeit täglich, von wenigstens 4 Stunden ***). Die parvulos sind den ganzen Tag in der Schule. Die Abendclassen für die Erwachsenen dauern 1½ Stunde, sie werden im October eröffnet und im Mai geschlossen.

b) Lehrmethoden und Schulbücher. Infolge der Verkündigung des Grundsatzes der Lehrfreiheit hat §. 4 des Decrets vom 14. Oct. 1868 den Lehrern die Wahl der Methode vollkommen frei gelassen. Die Artikel 16 und 17 des Erlasses vom 21. gleichen Monats bestätigen diese Maßregel, und ermächtigen zugleich die Lehrer, diejenigen Schulbücher zu wählen, welche sie für die dem Geiste ihres Unterrichts am meisten entsprechenden erachten; sodann ist es ihnen auch von jetzt an erlassen, der Behörde einen detaillirten Lehrplan und Stundenplan vorzulegen (diese Bestimmungen beziehen sich auf alle drei Stufen des Unterrichtswesens). Vor der Revolution schrieb die Regierung selber die allgemeinen Lehrpläne aus. In den Primärschulen und in den höhern Lehranstalten, ja an der Universität bis zum Grade des licenciado, konnte man nur nach Texten vortragen, welche vorher der höhern Behörde vorgelegen hatten, und diese gab alle drei Jahre eine Liste der approbirten Bücher aus. Für die christliche Religionslehre hielt man sich an den von dem Diöcesanvorstande bezeichneten Katechismus; die Grammatik und Orthographie der spanischen Akademie sollten in den öffentlichen Schulen streng befolgt werden; †) für die übrigen Fächer hatten die Lehrer unter höchstens sechs in die officielle Liste aufgenommenen Büchern zu wählen. — In Hinsicht auf die Methoden theilte man die Schulen in vier Kategorien: Schulen mit individuellem Unterricht (wo jeder Schüler einzeln unterrichtet wird), 2) mit gleichzeitigem, 3) mit wechselseitigem Unterricht, 4) mit gemischter Methode. Im J. 1860 gehörten von 14,793 öffentlichen Knabenschulen 4,467 zu der ersten, 4460 zu der zweiten,

*) Nur in zehn Provinzen.

**) Don José M. Piernas, Comentario de la ley de 1857. S. 16.

***) Eine halbe Stunde Interstitium („al pasto", auf die Weide) wird zwischen den zwei Hälften der ganzen Schulzeit gewährt. In allen Schulen wird übrigens die Aufmerksamkeit der Kinder nicht beständig angestrengt, sondern das Lesen von Zeit zu Zeit unterbrochen durch Gesang oder durch taktische Uebungen.

†) Das Gesetz von 1868 dehnte diese Vorschrift auf die Privatschulen aus.

nur 218 zu der dritten, 5648 zu der vierten Kategorie; von 5425 öffentlichen Schulen für Mädchen waren die entsprechenden Zahlen 751, 1686, 102 und 2886; 2406 Privatknabenschulen gaben respective 1068, 694, 23 und 621 Anstalten der genannten vier Arten; und 1749 Privatschulen für Mädchen gleicherweise 527, 596, 5 und 621. Somit ertheilten von 24,353 Schulen 6813 den individuellen Unterricht, 7348 den gleichzeitigen, 348 den gegenseitigen, 9776 gemischten. Die Lancastersche Methode hat, wie man sieht, in Spanien sehr wenig Credit erlangt. — Der Anschauungsunterricht ist überall empfohlen, ebenso das katechetische Verfahren; einen gewißen Werth läßt man dem Memoriren, einen noch größern den praktischen Uebungen unter unmittelbarer Leitung des Lehrers. Aber trotz allen Regulativen ist in dieser Beziehung nichts fertig, nichts durchgeführt. — Die Oberaufsichtsbehörde (es ist fortwährend von 1860 die Rede) hat in Beziehung auf die in den Schulen aller Kategorien erreichten Ergebnisse folgende Angaben veröffentlicht: 1) öffentliche Schulen: 206 gute höhere Primärschulen, 5083 gute Elementarschulen für Knaben, 2194 desgleichen für Mädchen, 79 gute Kleinkinderschulen, 419 desgleichen für Erwachsene; zusammen 7981 gute öffentliche Schulen; 2) Privatschulen: 551 gute Elementarschulen für Knaben, 638 desgleichen für Mädchen, 28 gute Schulen de parvulos, 136 desgleichen für Erwachsene, zusammen 1353 gute Privatschulen. Unter 24,353 Schulen waren somit 15,019 offiziell als mangelhaft erkannt worden. Numerus datur ubi quaeritur pondus! Was am meisten bei diesen Erhebungen auffällt, so gut wie bei den weiter oben gegebenen Zusammenstellungen, das ist die Ungleichheit der Vertheilung des Unterrichts in den einzelnen Provinzen, nicht bloß in Beziehung auf die Zahl der Schulen, sondern auch in Beziehung auf ihre Qualität.*) Allen voran geht Catalonien; im allgemeinen geben die industriellen und Handel treibenden Provinzen befriedigende mittlere Zahlen; la culta Cadiz z. B. verdient ihren Beinamen. Wie viele bedeutende Orte im Inneren aber liegen dafür noch in der kläglichsten Unwissenheit! Man gehe nur einmal durch Altcastilien, — und man wird mehr als eine traurige Episode der spanischen Geschichte begreifen! Die Normalschulen haben wirklich Dienste gethan, aber nicht so viel, als sie hätten leisten können, wenn man sie nicht beständig mit Mistrauen angesehen hätte. Man fängt übrigens überall ein wenig an zu begreifen, wie wichtig ein regelmäßiges Studium der theoretischen und praktischen Pädagogik für die Lehrer ist. Es sind zu diesem Behufe besondere Bücher geschrieben worden, von denen wir folgende anführen: Mannal completo de instruccion primaria von Joaquin de Avendano, Madrid 1859 (4 ed.) 4 vol.; Diccionario de educacion y métodos de enseñanza von Don Mariano Carderera, ehemaligem Director des öffentlichen Unterrichts; los Principios de educacion vom gleichen Verfasser; Mannal del professorado de instruccion primaria elemental, von Don Fr. Nard, Madr. 1858; El arte de educar von Don Lopez Catalan; La educacion del buen sentido von Don Jaime Forcar y Tio, Cuença 1864; El Manual de parvulos, von Pablo Montesino (Bilbao); endlich das nützliche Werk von D. Fonoll: Nociones de sistemas y métodos de enseñanza, Barcelona 1866. 8. Mehr als eines dieser Bücher

*) Die Revista general de estadistica enthält in der Mainummer von 1863 eine interessante Abhandlung über diesen Gegenstand von Don Jimeno Agius. Die Anzahl der Schulen in einer Provinz ist an und für sich noch kein genügender Anhaltspunct für die Schätzung der Volksbildung. Die Provinz Leon z. B. zählt 1309 Schulen (1 Schule auf 61 Einw.; 1 Schüler auf 7 Einw.); aber von diesen Schulen erzielen 1062 beinahe gar keine Erfolge. In der Provinz Cadiz ist nur 1 Schule auf 337 Einw. und unter 280 Schulen sind nur 132 gute: die Landbevölkerung ist zurückgeblieben, der Hauptort der Provinz ist aber nichtsdestoweniger ein Mittelpunct der Aufklärung. Das gleiche gilt für die Provinz Madrid: sie hat 251 gute, ja sehr gute Schulen auf 621. Die Provinz Soria besitzt 1 Schule auf 72 Einw., und doch traf man daselbst vor kurzem noch ebenso viel öffentliche Schreiber, als Lehrer. Welchen Unterschied, verglichen mit andern Ländern Europas, zeigen da selbst die am weitesten vorgeschrittenen Provinzen! Vor noch nicht 15 Jahren hatte sogar Madrid noch 80,000 Einwohner, die nicht lesen konnten.

würde auch anderswo als in Spanien beachtenswerth erscheinen: wären sie nur auch mehr im Innern des Landes bekannt! Wir wollen übrigens hier sogleich auch bemerken, daß seit einigen Jahren immer mehr und mehr Freunde der Aufklärung, entweder zu Gesellschaften vereinigt oder einzeln, in edlem Wetteifer thätig sind, um durch Fachzeitschriften oder durch wohlfeile Tractate und Lehrbücher die besten Methoden des Auslandes und überhaupt gesunde Theorien über die Erziehung zu verbreiten. Im J. 1859 unterstützte die Regierung selbst zwei Zeitschriften dieser Art: die Anales de primera enseñanza, und die Educacion; man ereiferte sich gegen das Monopol,*) aber die freien Journale machten darum nicht weniger gute Geschäfte: sie entsprachen einem wirklichen Bedürfnis. Ihre Zahl stieg bald auf 23. Mit Anerkennung können wir hier nennen die Revista de instruccion publica in Madrid,**) welche den wirklichen Fortschritt aufs einsichtsvollste fördert; El Monitor de primera enseñanza in Barcelona; El Anuario de primera enseñanza, welches in Tarragona erscheint; El Cervantes in Valencia; endlich El Hogar (der Herd), ein Zeitblatt für Kinder in la Coruña. Die Biblioteca economica del maestro de primera enseñanza, in Barcelona von einer Gesellschaft von Schulmännern gegründet, verbreitet in allen Provinzen zu sehr niedrigen Preisen in Tausenden von Exemplaren eine Auswahl von Originalwerken oder von Uebersetzungen der besten französischen oder deutschen Schriftsteller zum Gebrauch der Lehrer (zwei Lieferungen von 40 Seiten alle 14 Tage, in klein Quart, eng gedruckt, zu 1 Real); ferner El Pensil de la niñez (Lustgarten für die Jugend) in Barcelona (J. Bastinos und Sohn) ist für Kinder beider Geschlechter bestimmt und bietet ihnen eine mannigfaltige Auswahl nützlicher Beschäftigungen und anziehender Lectüre. Wenn man diese Sammlungen durchsieht, könnte man sich eine vortheilhafte Vorstellung von dem Zustande des Unterrichts in Spanien machen; aber ungeachtet des stets wachsenden Erfolges solcher Unternehmungen kann man sich nicht verhehlen, daß die Bewegung bis jetzt kaum die Oberfläche kräuselt, und daß von einer Einwirkung auf die entlegenen Districte nur wenig zu bemerken ist. Bei der Ausdauer der an der Spitze stehenden aufgeklärten Männer darf man indessen hoffen, daß mit der Zeit eine wirkliche Reform bewirkt werden wird, wenn nur erst die spanische Politik dahin gelangt, auf ihre abenteuerlichen Sprünge zu verzichten. Ausgezeichnete Individualitäten haben dem unglücklichen Lande nie gefehlt, aber seit das Zeitalter der Revolutionen angebrochen ist, sind die edelsten Anfänge allemal wieder in Miscredit gerathen, bevor man ihre wohlthätigen Wirkungen hätte erproben können.

Was die Schulbücher betrifft, so thut uns nur die Wahl weh. Es giebt deren zu jedem Preise, in allen Dimensionen, von jeder Art und jeglicher Tendenz. Wir zählen unter 24 Lehrbüchern der Arithmetik nicht weniger als 15 von der Regierung approbirte; von 14 kastilianischen Grammatiken haben 10 Zutritt in den Schulen gefunden; ebenso 4 Lehrbücher der urbanidad unter 10; in gleichem Verhältnis die heiligen Geschichten und die Geschichten Spaniens. Die Lesefibeln von Avendaño und Carderera, von Flores, von de Miguel, von Monroy werden stark gebraucht, Iturzaeta, Alvarez, Torre Gonzalez (de Martos), Ponz, Rivera u. a. sind Meister im Schönschreiben, Giro und Aranols im Zeichnen, neuerdings hat man auch die belgische Methode von Hendrickx eingeführt. Der Amigo de los niños (Kinderfreund!) von Escoiquiz, die Lesebücher von Rios, von Martinez de la Rosa, von Rubio, der Plutarch der Kinder von Infante, das Werk von Rosa und Cornet über die Jugend großer Männer sind gewiß nicht unverdienstlich. Don Alejandro Olivan hat ein Lehrbuch des Landbaus geschrieben, dessen Text vor der Revolution in allen Schulen erklärt werden mußte: in der häuslichen Oekonomie folgte man Valle, in der Gesundheitslehre Monlau und

*) In der Kammer der Deputirten, Sitzung vom 24. Oct. 1859.

**) Sie ist beinahe ganz nach dem Plan der Revue de l'instruction publique en France (Paris, Hachette) redigirt.

Arano. Von Eyaralar hat man einen elementaren Abriß der Industrie und des Handels, und eine Erklärung des metrischen Systems. Der famose Maître Pierre ist von Frankreich aus auch nach Spanien gekommen, wo er Tio Pedro ó el sabio de la aldea (Oheim Peter oder der Weise vom Dorfe) heißt. Dona Pascual de Sanjuan hat eine Art von „Beispiele des Guten" herausgegeben; die gelesensten Fabeldichter sind Hartzenbusch, Baeza, Samaniego und der Baron de Andilla, welchem letzteren man auch einen Blumenstrauß von eilfsilbigen Distichen über Religion, Moral, Höflichkeit*) und Gesundheitslehre zum Gebrauch der Primärschulen (Madrid, 1860. 12°) verdankt. Es ist wohl unnöthig, diese Aufzählung weiter zu führen, deren einziger Zweck ist, darzulegen, daß es an Arbeitseifer unter den Schulmännern Spaniens nicht fehlt. Wir können beifügen, daß wir uns bei der Weltausstellung von 1867 überzeugt haben, daß auf Ausstattung der Schulen und Lehrmittel neuerdings große Aufmerksamkeit verwendet wird, zumal in der Provinz Barcelona. Die Bilder für den Anschauungsunterricht, der Apparat um Silben aus Buchstaben zusammenzustecken, die Sammlung von geometrischen und stereometrischen Modellen aus Holz, der Stammcubus für das metrische System, die Musterkiste (caja enciclopedica) von Don Juliano Lopez Catalan für die parvulos, endlich einige Modelle von Schulbänken und Schulschreibtischen zum Gebrauch der Schüler haben mit Recht die Beachtung der Kenner auf sich gezogen. Die Erziehung der Taubstummen ist fortwährend Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit geblieben: in jüngster Zeit hat man manches von der Methode Valade-Gabel (Bordeaux) aufgenommen.

c) Privatschulen. Die Schulen der Padres Escolapios haben lange Zeit hindurch sogar in der Hauptstadt den öffentlichen Primärschulen eine sehr bedeutende Concurrenz gemacht. Heutzutage, da den religiösen Corporationen jedes Privilegium in Beziehung auf den Unterricht entzogen ist, sind die meisten Privatschulen in den größern Hauptorten unter der Leitung von Vereinen, welche einige Aehnlichkeit mit der British and Foreign School Society in London darbieten. Die Privatlehrer sind fortan von jeder Forderung eines Diploms oder irgend einer formellen Ermächtigung entbunden.

d) Alle drei Stufen des Unterrichts halten jährliche öffentliche Prüfungen. Die Privatschulen sind dazu so gut verpflichtet wie die öffentlichen Schulen: das ist die Sanction des Schulzwangs. Kinder, welche privatim zu Hause unterrichtet worden sind, werden ganz ebenso wie die andern zu dem Examen für den Eintritt in ein College zugelassen: die Bedingung eines bestimmten Alters (9 Jahre nach dem Gesetz von 1857, 10 Jahre nach dem Gesetz vom 2. Juni 1868) fällt jetzt weg nach dem Erlaß vom 10. Nov. 1868. Das Gesetz vom 21. Oct. des gleichen Jahres bestimmt, daß die Privatlehrer, welche mit einem Diplom versehen sind, auch Mitglieder der Prüfungscommissionen sein können.

e) Disciplin. Besondere Vorschriften legen den Lehrern die Verpflichtung auf, genaue Verzeichnisse über den regelmäßigen Schulbesuch der einzelnen Schüler zu halten. Schulversäumnisse sind zur Kenntnis der Eltern zu bringen; wenn das ohne Wirkung bleibt — Krankheitsfälle natürlich ausgenommen —, so soll man bei der Localjunta Anzeige machen. Dieselben Reglements bestimmen auch die Strafen, welche man über die Schüler verhängen kann: der Verweis unter vier Augen, der öffentliche Verweis;

*) Die Lehrbücher der Höflichkeit und des Anstandes für die Kinder sind zum Theil höchst interessant, insofern schon die Auswahl der Vorschrift untrügliche Anzeigen darbietet über den Charakter des Volkes, seine Vorurtheile und seine Gewohnheiten im häuslichen Leben. Hieher gehört der Consejero (Rathgeber) de la infancia: die darin vorkommende sehr vollständige Aufzählung der in Spanien gewöhnlichsten Fehler gegen die Wohlanständigkeit ist ganz naiv und pikant; nur wäre vielleicht das gerade entgegengesetzte Verfahren mit den Regeln einer gesunden Pädagogik mehr in Uebereinstimmung gewesen.

Anweisung eines andern Platzes, Herausstellen; Verlust der billetes de premio, das Lautlesenlassen des Gesetzes oder der Sittenregel, gegen welche der Schüler sich verfehlt hat; Zurückbehalten desselben im Interstitium, Trennung des Schuldigen von seinen Mitschülern auf kürzere oder längere Zeit; Zurückbehalten nach der Classenstunde; Ausstreichen aus der Liste der sich gut betragenden Schüler, Einschreiben in die Liste der Unfleißigen; Anzeige an die Eltern und an die Localjunta. Jede Bestrafung, welche den Charakter der Gewaltsamkeit trüge, den Schüler entmuthigen oder erniedrigen könnte, ist streng untersagt und wird dem Lehrer als ein schweres Vergehen angerechnet; es kann darüber an die Provincialjunta berichtet werden. Die Belohnungen sind: mündliche Belobung durch den Lehrer; Bekleidung mit Ehrenämtern in der Schule (Censor, Aufseher, Gehülfe des Lehrers); Ehrenplatz auf der Schulbank; Billete, welche eine gewiße Anzahl guter Noten repräsentiren und gegen Bilder oder Bücher ausgetauscht werden können; „ehrenvolle Erwähnung" bei der Anwesenheit der Visitatoren; ein Belobungsschreiben an die Eltern; Einschreiben auf die Ehrentafel. Man sieht, die beiden Listen der Strafen und Belohnungen gehen einander so ziemlich parallel. — Die Preise sind ordentliche oder außerordentliche. Die ersteren bestehen in einem Ehrendiplom und einem gebundenen Buche oder einer Medaille; in Instrumenten, Reißzeugen u. dgl. Ein Ehrendiplom mit Entbindung von den Prüfungsgebühren (für 1 Jahr) bilden einen außerordentlichen Preis. Die Preisevertheilung ist eine jährliche. — Die Lehrer werden belohnt durch ehrenvolle Auszeichnungen, (Medaillen, Geschenke, bestehend in Büchern und andern nützlichen Dingen), und durch Vorrücken. Bestraft werden sie durch mündliche oder schriftliche Verweise, durch schlechte Noten, durch zeitweilige Entsetzung von ihrem Amte mit Entziehung des ganzen Gehalts oder eines Theiles desselben, durch den Verlust ihrer Ansprüche auf Vorrücken; auch kann man sie an Schulen einer niedrigeren Stufe versetzen (S. oben II, A, d, f). — Von 1856 bis 1860 haben Belohnungen erhalten in den öffentlichen Schulen 457 Lehrer und 101 Lehrerinnen; in den Privatschulen ein einziger Lehrer und 15 Lehrerinnen. Mit Verweisen wurden bestraft in den öffentlichen Schulen 674 Lehrer und 185 Lehrerinnen; in den Privatschulen respective 10 und 8. Suspension mit Genuß eines Theils der Besoldung wurde ausgesprochen gegen 44 Lehrer und 6 Lehrerinnen in den öffentlichen Schulen, mit gänzlichem Verlust des Gehalts gegen 73 Lehrer und 13 Lehrerinnen. Ganz entlassen (separados) wurden wegen habitueller Vernachläßigung ihres Amts 42 öffentliche Lehrer und 11 Lehrerinnen; wegen schwerer Vergehen, beziehungsweise 38 und 3; durch Richterspruch 13 und 1. In den Privatschulen wurden 3 Lehrer der Ausübung des Lehramts für unwürdig erklärt (in der Provinz Huelva).

D) Schlußbemerkungen. Die gegenwärtige Regierung hegt ohne Zweifel die besten Gesinnungen für den Primärunterricht. Sie bemüht sich den Lehrer in seinen eigenen Augen und in den Augen des Publicums zu heben: ihr Ideal ist es, die Aufklärung bis in die Hütte des letzten Bauern zu verbreiten. Allein es ist zu befürchten, daß sie nicht praktisch genug zu Werke gieng, indem sie den Unterricht zu plötzlich und unvorbereitet decentralisirte, und auf zu radicale Manier gegen ein System auftrat, welches allerdings durch zu strenge Censur und eine zu argwöhnische Ueberwachung gesündigt hatte. Allein nicht alle Municipalbehörden denken wie die Regierung. Und man bereitet — wir wollen nicht sagen dem Staat — aber in der That den Studien Gefahr, wenn man den Lehrern übertriebene und darum falsche Vorstellungen von der Tragweite und Bedeutung ihrer Mission beibringt, vollends in einem Lande, wo man von der Spitze bis zur untersten Stufe der gesellschaftlichen Leiter so sehr geneigt ist, mit äußerster Heftigkeit und Gott weiß mit welcher Leidenschaft Politik zu treiben. Das wichtigste wäre vielmehr, dem Volksunterricht eine solide und regelmäßige Grundlage zu geben, und sich in den Stand zu setzen, dem übrigen Europa eine Statistik vorzulegen, die mehr durch die erzielten Resultate, als durch die Höhe der Ziffern glänzt. Es wäre übrigens unverständig und ungerecht, wenn man über die Zukunft

absprechen wollte. Möge das verheißene Gesetz Spanien in die Wege leiten, auf welchen schon lange diejenigen Nationen fortschreiten, denen Spanien seine Blicke zuzuwenden beginnt! Möge vor allem diejenige Regierung, welche die schließliche Erbin der letzten Revolution sein wird, hinlänglichen Bestand gewinnen, damit ihr das möglich wird! Sich überspannten Hoffnungen hinzugeben, ist unmöglich: bis jetzt gleitet man einem Unbekannten zu, und die Flickarbeit an dem Gesetz von 1857 kann man für nichts anderes ansehen, als für einen nur in einer Uebergangsperiode zu entschuldigenden Nothbehelf. Es bleibt nur zu wünschen, daß man das Ende dieser Periode recht bald kommen sehen möge!

III. Secundär-Unterricht (Segunda enseñanza, mittlere Unterrichtsstufe). — A. Gesetzgebung. In den Systemen von 1845 bis 1857 genoß allein der Primärunterricht einige Freiheit. Nachdem das Decret vom 21. Oct. 1868 den Unterricht auf allen Stufen für frei erklärt hatte, mußte die provisorische Regierung, bis es ihr möglich werde, alles der Privatinitiative und der freien Concurrenz zu überlassen, eben einstweilen den modus vivendi der öffentlichen Unterrichtsanstalten zu regeln sich herbeilassen, welche das Schuljahr 1868—69 unter ganz eigenthümlichen Umständen beginnen sollten. Sie hat sich damit nicht begnügt, sondern es für nöthig gehalten, die Lehrpläne sofort umzuändern, namentlich den des zum Baccalaureat ès-arts vorbereitenden Unterrichts. „Auf diesem Gebiet," sagt Ruiz Zorilla in dem Eingang zu dem Erlaß vom 25. Oct., „sind wir um wenigstens zwei Jahrhunderte zurückgeblieben. Das Studium des Lateinischen, unpassend estudios menores genannt, diente nur als Vorbereitung für die theologischen Studien, man hatte kein anderes Ziel, als die jungen Leute in den Stand zu setzen, die scholastischen Autoren zu verstehen: die Wissenschaften und Künste mit ihren praktischen Anwendungen blieben den Hochschulen beinahe ganz unbekannt. Da war kein freier Aufschwung des Gedankens, der Fortschritt war überall versperrt; man bildete mit einem Wort nichts als unnütze Worthelden, pedantische Lateiner, unfruchtbare Beweiskrämer." Der mittlere Unterricht, fügt er hinzu, muß in seinem innersten Wesen, in seinem Geist und in seinen Zielen gründlich geändert werden: er kann nicht mehr bloß in einer Reihe von nur vorbereitenden und vermittelnden Fächern bestehen; man muß ihn vielmehr als die Ergänzung des Primärunterrichts ansehen, das heißt, an sich selbst betrachtet, muß er den ganzen Umfang der Kenntnisse umfassen, welche jeder besitzen muß, der berufen ist, in irgend einer Weise an der socialen Bewegung Theil zu nehmen, in einer Zeit, in welcher die Grundsätze und Anwendungen der Wissenschaft mehr und mehr auf alle Beziehungen des öffentlichen und häuslichen Lebens ihre Einwirkung üben. — In Uebereinstimmung mit dem heutzutage vorherrschenden Gedanken der Decentralisation wurden nun auch die Provinzialdeputationen ermächtigt, den mittleren Unterricht in ihren Bezirken vollkommen frei zu reorganisiren; ohne ihnen eine bestimmte Form vorzuschreiben, hat der Minister es gleichwohl für angemessen erachtet, ihre Aufmerksamkeit auf gewiße Fächer zu lenken, welche bisher zum großen Nachtheil der nationalen Erziehung vernachläßigt worden seien. Ein Musterlehrplan soll in einer der Madrider Anstalten, welche von der Deputation der Provinz Madrid hiefür bezeichnet wird, befolgt werden; die übrigen Deputationen können denselben nach ihrem Belieben ganz oder theilweise annehmen; die Schüler selbst sollen die Freiheit haben, ihre Studien nach dem Plane, welcher ihnen am besten zusagt, und in der Ordnung, welche sie vorziehen, einzurichten, um sich nachher zur Prüfung in einer Anstalt zu stellen, deren Lehrplan demjenigen entspricht, welchen sie befolgt haben. — Der Artikel 7 des Decrets dispensirt vom Studium des Lateinischen die jungen Leute, welche zum Eintritt in die Facultäten der mathematischen und Naturwissenschaften, der Medicin und der Pharmazie sich vorbereiten wollen. Sie werden darum doch ebenso gut wie die, welche Philosophie oder Jura studiren wollen, den Titel eines bachiller en artes erlangen können. Um den Charakter und die

Einrichtung dieser Umwandlung würdigen zu können, wollen wir auf das Gesetz von 1857 zurückgehen, dessen Bestimmungen größtentheils in Kraft geblieben sind.

a) Der Secundärunterricht begreift (Art. 14): 1) allgemeine Fächer. 2) Fächer für specielle Anwendung, als da sind das Linear- und Figurenzeichnen, kaufmännisches Rechnen, und im allgemeinen alle die Kenntnisse, welche eine unmittelbare practische Anwendung finden in der Landwirthschaft, in Künsten und Gewerben, in Handel und in der Schifffahrt, und welche man sich erwerben kann, ohne eine andere wissenschaftliche Vorbereitung, als die für eine in allen Fächern des höhern Primärunterrichts zu erstehende Prüfung (Art. 16 und 18).

Diese sog. angewandten Fächer umfassen eine Periode von drei Jahren. Der Unterricht in den allgemeinen Fächern wird auf zwei Perioden von beziehungsweise zwei und vier Jahren vertheilt. Die erste begreift: die christliche Religionslehre und die heilige Geschichte; die castilianische und lateinische Grammatik; die Anfangsgründe der Geographie; Uebungen im Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen. Die zweite umfaßt: die christliche Religion und Moral, Uebungen in der Analyse, Exposition und Composition in lateinischer und spanischer Sprache, die Anfänge des Griechischen; die Elemente der allgemeinen Weltgeschichte und der spanischen Geschichte insbesondere, sowie der Physik und Chemie, der Naturgeschichte, der Psychologie und Logik; endlich die lebenden Sprachen (welche noch durch ein besonderes Reglement zu bestimmen sind).*) Der Unterricht in den allgemeinen Fächern bereitet auf das Baccalaureat en artes (Maturitätsprüfung) vor; der in den angewandten ist nöthig zur Erlangung der Titel eines perito (Experten) mercantil, perito mecanico, perito quimico (in der Chemie), agrimensor (Feldmesser), tasador de tierras (Feldtaxator). — Dieser Universalplan hat im Verlauf einiger weniger Jahre so zahlreiche Veränderungen erlitten, daß man sich ernstlich fragen muß, wie es möglich gewesen sein soll, daß die Schüler einen auch nur einigermaßen geregelten Unterricht erhielten. Das Gesetz von 1857 wurde veröffentlicht am 9. September; schon am 23. des gleichen Monats wurde verfügt, daß die zwei Perioden der allgemeinen Fächer je drei Jahre umfassen sollten; im August 1858 wurde die ganze Dauer der Curse auf fünf Jahre herabgesetzt; am 9. Oct. 1866 stellte man die zwei je dreijährigen Perioden wieder her, nur kehrte man die Ordnung und Zahl der Lehrstunden in der zweiten geradezu um; endlich verändert das Reglement vom 15. Juli 1867 die Dauer der Classen, welche bis dahin in jeder Periode eine andere gewesen war (s. nachher e). Nun denke sich der Leser zu alledem noch die durch so häufige Aenderungen nothwendig gewordenen vorübergehenden Verordnungen hinzu, und wir überlassen es ihm, sich die weiteren Schlüsse zu ziehen. Hier folgen übrigens die neuen Lehrpläne der Musteranstalt in Madrid. Es ist darin nicht mehr von Schuljahren, nur von Cursen die Rede; die Freiheit mit allen ihren Consequenzen hat hier ihre Stätte gefunden.

α) Für die künftigen Studirenden der Philosophie und des Rechts umfaßt der mittlere Unterricht alle die Fächer, welche von einem Baccalaureus en artes, der auch Lateinisch verstehen muß, gefordert werden, nemlich

		Zahl der Curse.	Zahl der Stunden in der Woche.
1.	Lateinische Grammatik und castilianische Grammatik	2	6 (12)
2.	Elemente der Rhetorik und Poetik	1	6
3.	Grundbegriffe der Geographie	1	3
4.	Desgl. der allgemeinen Geschichte	1	3
5.	Desgl. der spanischen Geschichte	1	3
6.	Arithmetik und Algebra	1	6
7.	Geometrie und geradlinige Trigonometrie	1	6
8.	Elemente der Physik und Chemie	1	6

*) Das Französische und das Englische.

9.	Elemente der Naturgeschichte	1	3
10.	Psychologie, Logik und Moralphilosophie	1	6
11.	Physiologie und Gesundheitslehre	1	3

β) Für diejenigen, welche das Baccalaureat erwerben wollen, das als Bedingung für die Zulassung zu den höhern Prüfungen in den andern Facultäten verlangt wird, umfaßt der mittlere Unterricht folgende Fächer:

		Stunden in der Woche.
1.	Castilianische Grammatik	6
2.	Geographie	3
3.	Arithmetik und Algebra	6
4.	Geschichte der alten Welt	3
5.	Geometrie und Trigonometrie	6
6.	Kenntnisse aus der Physiologie und Gesundheitslehre	3
7.	Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit (mit besonderer Rücksicht auf die spanische Geschichte)	6
8.	Physik	6
9.	Anthropologie	3
10.	Chemie	3
11.	Kosmologie	3
12.	Logik	3
13.	Allgemeine Grundlehren der Aesthetik, und Geschichte der Kunst in Spanien, mit Anwendung auf die technische Gestaltung sowohl auf dem Gebiet der eigentlichen Künste als auf dem des Kunstgewerbes	3
14.	Biologie und Ethik	3
15.	Grundzüge der Literaturgeschichte, mit einem kurzen Ueberblick der spanischen Literatur	6
16.	Grundzüge des Rechts, und Kenntnisse im spanischen Civilrecht	3
17.	Grundzüge des spanischen Staats- und Verwaltungsrechts, und des Strafrechts	3
18.	Elemente der Landwirthschaft, der gewerblichen Industrie, und des Handels	3

Das Griechische kommt in dem ersten Lehrplan gar nicht vor, man lehrt es nur noch auf der Universität, wo die, welche bachilleros en filosofia é en artes werden wollen, eine Vorlesung über Grammatik und eine über Literatur hören, jede von drei Wochenstunden; außerdem sind, für den Grad eines licenciado, drei Stunden in der Woche „kritischen Studien über die griechischen Schriftsteller" gewidmet. — Wir machen besonders darauf aufmerksam, daß es sich nicht mehr um eine bestimmte Anzahl von Studienjahren handelt. Die Schüler machen sich an diesen oder jenen Theil des Programms, wenn es ihnen angemessen scheint; man verlangt von ihnen nichts als Resultate. Die Oberleitung des öffentlichen Unterrichts scheint indessen über die Wirkungen dieser Emancipation nachgerade kaum recht sicher zu sein: zahlreiche Rundschreiben empfehlen den Prüfungscommissionen die größte Strenge. Davon hängt sicherlich alles ab: aber kann man wohl darauf rechnen? Die Kraft der Trägheit ist bei den Schülern außerordentlich groß. Man mag sagen was man will, die Jurys werden sich eben nicht leicht zu einer allgemeinen Razzia entschließen, ihre Forderungen werden sich am Ende nach dem Mittelschlag der Aufzunehmenden bemessen. Trotz ihres Eifers ist zu befürchten, daß die Studien mehr und mehr sinken. Es ist sehr gewagt, die jungen Leute so ganz sich selbst zu überlassen, und auf ihre frühreife Mündigkeit und auf die Schrecknisse der Viertelstunde des Rabelais mit einem so starken Glauben sich zu verlassen. Und welche Unordnung, welche Verwicklungen zeigten sich im Gefolge dieses Hin- und Herschiebens der Gesetze und Verordnungen! Das Decret vom 25. October war kaum einige Tage

alt, als es schon Reclamationen und Gesuche um Exemtion von allen Seiten regnete; man mußte denjenigen Schülern, welche nach dem alten Lehrplan ihre Lehrjahre in den Humanitätsstudien regelmäßig vollendet hatten, Zugeständnisse machen; man hat die einen von dem Fach der Anthropologie, die andern von dem der Kosmologie dispensiren müßen, je nachdem sie unter dem vorhergehenden System Curse der Psychologie oder der Naturgeschichte gehabt hatten; man hat den Rectoren der Universitäten die Sorge überlassen müßen, unzählige besondere Fälle und unvorhergesehene Schwierigkeiten zu lösen; man hat solchen Schülern, welche Privatstudien begonnen hatten, ohne zu ahnen, daß man das ganze Unterrichtssystem umgestalten würde, nachträglich besondere Zusicherungen geben müßen. — Und was soll man von den Lehrplänen selbst sagen? Der erste ist recht mager in Hinsicht auf die eigentlichen Humanitätsstudien: man möchte sagen, das Latein sei darin nur aus einer Art von humanem Respekt beibehalten worden. Die Spanier lernen die Sprache des alten Roms ohne große Mühe; das mag wahr sein: aber zwei Curse von sechs Stunden, den Curs der Muttersprache mit eingerechnet, das ist doch gar wenig. Zugleich scheint man den nächsten Zweck gar nicht berücksichtigt zu haben, welcher auf dieser mittleren Stufe doch wesentlich der ist, die geistigen Fähigkeiten der Zöglinge fortschreitend zu bilden und zu entwickeln, und ihnen ein Bewußtsein von dem zu geben, was sie leisten können, ein Ziel, welches eine strenge Schuldisciplin und eine wohlabgemessene Stufenfolge des Lernens von einer Station zur andern voraussetzt. Die Schüler mittlerer Anstalten wie Universitätsstudenten behandeln, heißt ihnen ganz unfehlbar beklagenswerthe Täuschungen bereiten. Andererseits, während man laut genug verkündigt, daß in den Ländern, welche an der Spitze der Civilisation stehen, acht und sogar neun Jahre auf den Secundärunterricht verwendet werden, benützt man dieses Beispiel nur dazu, neue Fächer in die Lehrpläne zu bringen; dagegen verkürzt man die hauptsächlichsten Curse in solchem Verhältnis, daß das Lernen nothwendig ein oberflächliches werden muß. Dies tritt noch greller hervor, wenn man den zweiten Lehrplan betrachtet, welcher zwar kein Latein, aber dafür eine ganze Encyklopädie enthält, aliquid de omni re scibili; wenn er seine Versprechungen hält, wird es auf den spanischen Universitäten bald wimmeln von lauter jungen Pico's von Mirandola. Es ist sehr zu fürchten, daß Herr Ruiz Zorilla sich von einem schönen Traum hat täuschen lassen. Er hat mit Recht gegen ein abstoßendes, den Geist erstickendes, faules System des Rückschritts protestirt, aber sein Ideal hat ihn so geblendet, daß er das Verhältnis der Mittel zum Zweck gar nicht mehr erkennen kann. „Es ist Zeit," sagt er, „daß der öffentliche Unterricht auf die Bedürfnisse des modernen Lebens Rücksicht nimmt und es als sein Ziel betrachtet, nicht Lateiner und Rhetoren, sondern aufgeklärte Bürger zu bilden, welche die verschiedenartigen Aeußerungen des nationalen Lebens verstehen und im Stande sind, ihr Vaterland zu heben und zu Ehren zu bringen, indem sie selbstthätig und frei auf den wissenschaftlichen, künstlerischen und literarischen Fortschritt eingehen. Der junge Mann, welcher unlängst noch die secundären Anstalten besuchte, um sie als Baccalaureus en artes zu verlassen, bekam in ihnen keine Idee von der Gesetzgebung des Landes, von seiner politischen und socialen Einrichtung, von den Grundlagen seines Reichthums; er hatte kaum eine Ahnung von dem hohen Werth des Studiums der Kunst, welche über die gebildeten Völker ihren Glanz verbreitet und vor allem dazu beiträgt, ihren Charakter zu stählen, indem sie die Sitten mildert, auf die allgemeine Moral einen mächtigen Einfluß übt, über die trockensten Aufgaben den Reiz des Schönen ausgießt und den schmerzerfüllten Seelen sanften Trost bringt." Das sind schöne Worte, und der ehrenwerthe Minister ermangelt nicht hinzuzufügen, daß die höchste Wirkung, die er von seiner Reform erwartet, die sei, daß die junge Generation würdig vorbereitet werde zu der Ausübung der politischen Rechte, deren Sieg ihr die Revolution (nuestra gran revolucion) gesichert hat. Es handelt sich also vor allem darum, die Nation zum Gebrauch der Freiheit reif zu machen. Allein hier gerade erhebt sich vor uns ein Fragezeichen. Der Unterricht soll vom Geist unseres Jahrhunderts

durchdrungen sein, dagegen haben wir nichts einzuwenden. Aber ob der Baum sich mit Blüten und Früchten bedecken wird, wenn man ihm die Wurzeln abgeschnitten hat, das ist kaum wahrscheinlich. Bevor man die jungen Seelen mit den Angelegenheiten des Tages oder einfach mit wissenschaftlichen oder ökonomischen Thatsachen, oder gar mit Aesthetik auf der einen und mit Kosmologie auf der andern Seite, ja sogar mit Agricultur und Physiologie überladet: ist es nicht vielmehr, vor allem andern, geboten, sie sorgfältig, langsam, geduldig für das Lernen heranzubilden, sie zu erziehen? Ihr macht sie mündig, bevor sie sich selber leiten können; ihr führt sie in ein Labyrinth, in welchem sie keinen Faden der Ariadne haben; ihr bietet ihnen Schätze, deren Werth sie in ihrem Alter noch nicht zu bemessen im Stande sind und ihr sagt ihnen, sie sollen wählen, oder vielmehr, ihr ladet sie ein, alles in hastiger Eile aufzustapeln, um mit einer reichen Ladung unter Segel zu gehen. Unwillkürlich denken wir an jene Spanier, welche glaubten, sie seien Krösusse für alle Zeiten, weil sie die Minen von Potosi besaßen. Der wahre Reichthum beruht auf der Gewöhnung an Arbeit und der Geist vermag sich diese nicht anzueignen, wenn er seine Thätigkeit zersplittern muß. In jenen so mannigfaltigen und eben darum nothwendig überall auf ihren einfachsten Ausdruck zurückgeführten Lehrpensen könnten die jungen Leute gar wohl nur ein Tohu-wa-bohu von verschiedenartigen, barock durcheinander gewürfelten Vorstellungen finden, so daß ihr Lernen ihnen am Ende wie ein wüster Traum erschiene; oder sie werden sich wenigstens über die Bedeutung und über die Schwierigkeiten der Wissenschaft falsche Vorstellungen machen, sie werden sich für fähig halten, über alles zu urtheilen, über alles abzusprechen, weil man ihnen einige fertige Data, einige vereinfachte Formeln vorgelegt hat, welche sie eine Zeit lang im Gedächtnis behalten, aber später vergessen, da man sich nicht die Mühe genommen hat, sie zu lehren, wie sie dieselben selbst finden können.

So werden sie eingebildet, aber nicht wahrhaft unterrichtet; Revolutionäre, nicht Bürger, welche eine gesunde Freiheit lieben; verschrobene und absprechende Menschen, weil sie von allem ein wenig wissen, und sich nun einbilden, sie wissen alles. Wir wollen das Gemälde nicht weiter ausführen; wir sagen nur, das in Spanien versuchte Experiment erscheint uns gefährlich, weil die pädagogischen Anforderungen dort ganz und gar einem politischen Ideal aufgeopfert worden sind.

b) Die Anstalten für die mittlere Unterrichtsstufe führen seit 1845 in Spanien den Namen Institute (institutos).

Der Artikel 115 des Gesetzes von 1857 theilte sie in drei Classen ein, nach der Bevölkerung der Orte, in welchen sie sich befinden. Die Institute in Madrid gehören zu der ersten Classe; die der Provinzialhauptstädte ersten und zweiten Rangs und der Universitätsstädte kommen in die zweite; die dritte Classe umfaßt alle übrigen. — Es giebt Provincialinstitute (je eines in der Provinz, in Madrid wenigstens zwei) und Localinstitute, welche letzteren beziehungsweise von den Deputationen*) und von den Municipalbehörden unterhalten werden. Der Unterricht umfaßt in den ersten den ganzen Lehrplan der allgemeinen Fächer und denjenigen Theil der angewandten, deren Einführung die Regierung für passend erachtet, nachdem sie das Gutachten der Provinzialjunta eingeholt hat. Ein Localinstitut kann weder errichtet, noch aufgehoben oder reformirt werden, ohne die Zustimmung der Centralbehörde, welche die Frage der Zweckmäßigkeit untersucht und sich vergewißert, daß, nachdem vorläufig die Municipalbehörde ihren sonstigen Verpflichtungen nachgekommen ist, der neuen Anstalt noch hinlängliche Hülfsquellen gesichert sind. Der Unterricht der Localinstitute soll zum wenigsten die Curse

*) Die Provinzen sind verpflichtet, in ihrem Budget die zur Unterhaltung ihrer Institute nothwendigen Summen aufzunehmen, die Erhöhungen der Lehrerbesoldungen mit eingerechnet; indessen kann der Staat die Errichtung von Anstalten für den mittleren Unterricht auf sich nehmen unter der Bedingung, daß die Provinzen eine gewiße Summe beischießen. — Die Einkünfte der Institute, sowie das Schulgeld, welches von den Zöglingen der Anstalten bezahlt wird, kommen nach Verhältnis den Behörden zu gut, welche die Kosten der Anstalt tragen.

der ersten Periode der allgemeinen Fächer und einige angewandte Curse umfassen, welche nach den örtlichen Bedürfnissen zu bemessen sind. Wenn die zur Eröffnung eines Instituts ermächtigte Stadt bereits eine Industrie-, Handels-, Ackerbau-, Navigationsschule u. dergl. besitzt, so werden dieselben mit der Hauptanstalt vereinigt. Das thatsächliche Bestehen solcher Schulen in einer Stadt reicht hin, um die Zustimmung der Regierung zu der Errichtung eines Instituts zu erwirken. — Der Name colegios wird in Spanien den in Verbindung mit den institutos stehenden Alumnaten oder Pensionaten gegeben, welche sich mit den letztern im gleichen Local oder in der Nachbarschaft befinden können.*) Solche Häuser werden von derjenigen Behörde unterhalten, welche die Kosten für den mittleren Unterricht trägt, und sind einer amtlichen Reglementirung unterworfen. Die für die Grammatik, die Philosophie oder irgend einen andern Unterrichtsgegenstand gestifteten Stipendien (becas) kommen ihnen zu gute, unter Vorbehalt der Rechte der Familienstiftungen und mit Berücksichtigung der besonderen Bestimmungen der Stifter. Die eine Hälfte des Reinertrags der colegios wird zur Unterhaltung der Lehranstalten verwendet, mit denen sie verbunden sind, die andere Hälfte wird für frei zu vergebende Stipendien bestimmt, sowohl für die durch Betragen und Fleiß ausgezeichnetsten Pensionäre, als auch für arme Schüler, welche Fleiß und Geschick bewiesen haben. Ein Stipendiat, welcher nicht promovirt werden kann, oder welcher es versäumt, sich wieder als solcher einschreiben zu lassen, verliert den Genuß der unentgeltlichen Pension. — Ueber die Privatpensionate s. unter h).

c) Als Lehrer auf der mittleren Unterrichtsstufe, Lehrer an den Institutos, (catedraticos de instituto) werden gesetzlich betrachtet 1) diejenigen, welche die im Lehrplan enthaltenen allgemeinen Fächer des Secundärunterrichts lehren, 2) die, welche mit den im Art. 16 erwähnten angewandten Fächern betraut sind. Sie müßen 24 Jahre alt sein. Zur Bekleidung einer Lehrstelle der ersten Kategorie erklärte das Gesetz von 1857 das Diplom eines Baccalaureus en artes für hinreichend; besondere Vorschriften bestimmten, welche Grade, sei es das Baccalaureat oder irgend einen höheren, die übrigen Lehrer haben mußten, um ihre Befähigung zum Unterricht in ihren speciellen Fächern zu beurkunden. Im J. 1867 hat man es für angemessen erachtet, von den einen wie von den andern respective den Grad eines Licentiaten en artes oder en ciencias zu verlangen (wobei übrigens der Titel eines Ingenieurs dem letztgenannten akademischen Grade gleichgeachtet wurde).**) Das Gesetz von 1857 erließ den Lehrern der lebenden Sprachen, des Zeichnens, der Vocal- und Instrumentalmusik jedes Diplom; der Erlaß vom 22. Januar 1867 verlangte von den letzteren den Nachweis, daß sie die Humanitätsstudien durchgemacht und an der Universität die Vorlesungen über spanische Literatur und Geschichte gehört haben. Und zuletzt hat die Revolution alle Schranken niedergeworfen. Man hat ganz einfach verordnet, daß in Zukunft alle Lehrer durch einen Concurs (por oposicion) zu ernennen seien, was früher nur bei den Lehrern an den Instituten der dritten Classe der Fall war; und daß die Ernennungs- und Beförderungsdecrete von dem Ministerium des fomento erlassen werden sollen (21. Dec. 1868, Art. 17). — In den beiden Instituten der ersten Classe (s. nachher B, c) beträgt der Gehalt der Lehrer 12000 Realen, in denen der zweiten Classe 10000 R., in denen der dritten Classe 8000 R.; hiezu kommen noch die Examinationsgebühren.***)

*) In Spanien ist man gegenwärtig sehr dafür eingenommen, die colegios möglichst zu vermehren. Der Art. 14 des Gesetzes von 1857 giebt der Regirrung das Recht, auch auf der obern Unterrichtsstufe, an den Hochschulen, solche einzurichten, wenn sie es angemessen findet.

**) Für den Unterricht in der Philosophie verlangte man damals den Grad eines Doctors oder zum wenigsten eines Licentiaten der Theologie. Das ist natürlich abgeschafft worden.

***) Die Directoren der Institute genießen außerdem einen Gehalt von 4000 Realen, einen doppelten Antheil an den Prüfungsgebühren, und freie Wohnung in der Anstalt (Reglement vom 15. Juli 1867). An jedem Institut ist ein Secretär angestellt, welcher auf den Vorschlag des Directors der Anstalt von dem Rector der Universität aus den Lehrern ernannt wird. Die

Erhöhungen des Gehalts oder Gehaltszulagen können bewilligt werden wegen vorgerückten Dienstalters und guter Amtsführung. Zu diesem Behuf wird nach Art. 210 des Gesetzes eine Liste aller Lehrer des Königsreichs angelegt, welche dann in vier Abtheilungen vertheilt sind. Die, welche würdig erfunden sind, in die drei ersten derselben zu kommen, erhalten eine jährliche Aufbesserung von je 6000, 4000 und 2000 Realen. In keinem Falle kann die erste Abtheilung mehr als 30 Lehrer zählen, die zweite mehr als 60, die dritte mehr als 120. Man muß in einer Abtheilung wenigstens fünf Jahre lang gewesen sein, bevor man in die nächst höhere übertreten kann. Die Lehrer der Localinstitute sind in dieser hierarchischen Stufenleiter (escalafon) nicht mit aufgenommen, ebensowenig das Lehrerpersonal der nicht mit Instituten verbundenen Elementarschulen für angewandte Fächer: doch können die, welche ihre Anstellung in solchen Anstalten durch einen Concurs erhalten haben, mit gleichen Rechten und Ansprüchen an Instituten dritter Classe angestellt werden, ohne daß sie sich einer neuen Prüfung zu unterwerfen haben. Die Lehrer sind verpflichtet, die Stelle ihrer verhinderten, abwesenden oder kranken Collegen zu vertreten. Falls dies nicht angeht, so ernennt der Schulrath Amtsverweser (auxiliares), welche die Hälfte des Gehalts der ordentlichen Lehrer, deren Stelle sie versehen, als Besoldung erhalten (Erlaß vom 29. Dec. 1868, veröffentlicht den 29. Jan. 1869). — Vor der Revolution war eine große Anzahl von Anstellungen auf unregelmäßige Weise zu Stande gekommen. Durch den Erlaß vom 5. Nov. 1868 wurde eine Commission mit der strengen Revision aller Anstellungsdecrete beauftragt: die mit dem Gesetz nicht vereinbaren sollten annullirt werden. Am 28. des gleichen Monats wurde diese Commission urplötzlich aufgelöst: der Minister selbst nahm das ganze Geschäft direct in die Hand. Andererseits hatten die Umstände es nicht möglich gemacht, einzelne vacante Lehrstellen zu besetzen: man hat provisorisch Cumulationen von Aemtern zulassen und so rasch als möglich Lehreradjuncten anstellen müßen. Mit Rücksicht auf die Concurrenz der Privatanstalten wurden die Provinzialdeputationen ermächtigt, die Stellen für den Unterricht in den lebenden Sprachen aufzuheben. Dafür hat man die Lehrer der Mathematik, welche infolge der letzten Reform der Lehrpläne vom 9. Oct. 1866 suspendirt worden waren, wieder in ihre früheren Stellen eingesetzt. Endlich wurde durch Erlaß vom 26. Dec. 1868 der Schulrath der Institute mit der Ermächtigung betraut, nicht angestellten (freien) Lehrern die Erlaubnis zur Eröffnung von Cursen über irgend ein beliebiges Fach, in den Localen der Institute selbst, zu ertheilen oder zu versagen, ohne daß sie übrigens von ihnen den Nachweis irgend eines academischen Grades verlangen durften. Schüler solcher Curse können eine besondere Prüfung verlangen; sie sind der Schul- und Hausordnung der Anstalten, wo der Curs gehalten wird, unterworfen. Diese freien Lehrer oder conferencieros haben die Instrumente und alle materiellen Lehrmittel des Instituts zu ihrer Verfügung, wenigstens soweit diese Vergünstigung den Dienst der ordentlichen Lehrer nicht beeinträchtigt. Wenn das Budget der Anstalt es erlaubt, können sie einen Theil davon für die Kosten von Experimenten, für die Beleuchtung bei Abendlectionen u. dgl. in Anspruch nehmen. — Möge dieser Luxus von Cursen den friedlichen und regelmäßigen Gang der Studien nie stören! Ein Schiff überladen und ihm die Einheit der Steuerung nehmen, ist das wohl das sicherste Mittel, es glücklich in den Hafen zu bringen? Man mag auf den Hochschulen einen Katheder gegen den andern aufstellen, die Wissenschaft und das Studium werden vielleicht dabei gedeihen; aber jener ruhelose Eifer, die radicale Auffassung des Princips der Freiheit, der Trieb, die verschiedenartigste Propaganda auf allen Gebieten zu machen, das scheint uns vom Standpunct der mittleren Unterrichtsstufe ziemlich gefährlich und wenig be-

Besoldung dieses Amts besteht in einem Tantième von 1% aus den Einschreibegebühren der neueintretenden Schüler, und außerdem nur aus einigen Honoraren für die Ausfertigung von Zeugnissen und andern Urkunden.

sonnen. Wir befürchten auch hier, daß die spanische Regierung, ohne allen Zweifel von den edelsten Absichten geleitet, über das Ziel hinaus getrieben worden ist. Sie scheint von vorn herein dem Vorgang Duruy's haben folgen wollen, aber sie hat wohl nicht beachtet, daß der ehemalige französische Minister seine öffentlichen Curse nicht gerade für Schüler der Lyceen bestimmt hatte.

d) Die auf Pensionen sich beziehenden Verordnungen sind dieselben wie für den Primärunterricht (s. oben II, A, e).

e) Der Art. 19 des Gesetzes von 1857 gestattete keine Vacanzen für die Schüler der ersten Periode (Stufe); nur während der Hitze der Hundstage sollte die Dauer der Classen verkürzt werden. Für die zweite Periode begannen die Curse am 1. Sept. und schloßen am 15. Juni. Das Reglement vom 15. Juli 1867 gewährt allen Schülern ohne Unterschied drei und einen halben Monat Ferien, vom 1. Juni bis zum 15. Sept. (Art. 23). — Es werden wenigstens drei Lehrstunden des Tages gegeben, also kommen achtzehn auf die Woche. Rechnen wir auch hiezu noch die Wiederholungen und Uebungen, deren Dauer nach den Umständen bestimmt wird, so beläuft sich doch gewiß die Totalsumme der Stunden nicht sehr hoch. Hierin muß man das Temperament und die Gewohnheiten der Südländer berücksichtigen. Wir kommen später auf diesen Punct zurück.

f) Die Vorschriften in Beziehung auf die Disciplin der Classen bieten kein besonderes Interesse dar.

g) Die Inspection der Anstalten der mittleren Unterrichtsstufe steht den Rectoren der Universitätsdistricte zu, welche sich übrigens für die Visitation der Classen durch Professoren vertreten lassen können. Die Directoren der Institute haben ihnen monatlich über die Ausgaben der Anstalten Rechenschaft abzulegen.*) Die Vorstände von Anstalten, welche an Orten errichtet sind, wo keine Universität sich befindet, können in den durch die Reglements bestimmten Fällen direct mit dem Ministerium correspondiren.

h) Um ein privates colegio eröffnen zu können, mußte man vor der Revolution sechs Bedingungen erfüllen, die durch den Art. 150 des Gesetzes von 1857 festgesetzt waren: 1) tadelloses Betragen, Alter von vollen 25 Jahren, Genuß der bürgerlichen und politischen Rechte, endlich Stellung einer Caution an Geld;**) 2) der Grad eines Licentiaten der einen oder andern Facultät, oder Besitz eines gleichwerthigen Titels; 3) mußte man ein sowohl für Internen, als für Externen passend eingerichtetes Local zur Verfügung haben; 4) eine Schulordnung annehmen, welche mit den allgemeinen von der Regierung vorgeschriebenen Ordnungen übereinstimmte und nichts enthielt, was auf die physische, intellectuelle und sittliche Erziehung der Schüler einen bedenklichen Einfluß hätte üben können; 5) eine hinlängliche Anzahl mit den Diplomen, welche das Gesetz verlangt, versehener Lehrer anstellen; 6) die Anstalt mit dem nöthigen Material an Lehrmitteln u. s. w. versehen. Die Ermächtigung wurde von der Regierung gegeben nach eingeholtem Gutachten des königlichen Oberstudienraths. — Alle diese Vorsichtsmaßregeln hat man für unverträglich gehalten mit der Freiheit des Unterrichts: die Bürgschaftssummen wurden den Eigenthümern zurückgegeben, kraft des Erlasses vom 23. Nov. 1868. Heutzutage kann man ein Privatcollegium gründen ohne irgend eine Bedingung, ohne Nachweis eines Titels, ohne Ermächtigung. Die Schüler solcher Anstalten werden zu den gleichen Prüfungen zugelassen wie alle übrigen, ohne daß sie eine andere Förmlichkeit zu erfüllen haben, als die der Inscription für die Prüfung.

*) Die königliche Ordonnanz vom 17. April 1868 hob den Art. 81 des Reglements für die mittlere Unterrichtsstufe auf, welcher nur vierteljährliche Rechenschaft verlangte.

**) Das Reglement vom 15. Juli 1867 setzte die Ziffer der Cautionssumme auf 600 escudos (6000 Realen) fest. Nach dem Gesetz von 1857 konnten anerkannte Corporationen oder Gesellschaften von jeder Verpflichtung in dieser Hinsicht entbunden werden.

i) Unterricht in Specialfächern, professionelle Schulen. Wir haben schon oben (I. Allgemeine Gesetzgebung) die Specialschulen aufgezählt, welche mit den institutos in gleichem Range stehen. Hier wollen wir nur einen kurzen Ueberblick über den in denselben ertheilten Unterricht geben. α) Thierarzneischulen: vier Studienjahre, wodurch man sich für die Prüfung zum Thierarzt zweiter Classe vorbereitet. Erstes Jahr: allgemeine Anatomie und Naturgeschichte aller Hausthiere, Exterieur des Pferdes &c.; zweites Jahr: Physiologie, Hygiene; drittes Jahr: allgemeine und specielle Pathologie, Arzneimittellehre, Receptirkunst (arte de recetar), Therapie, Sanitätspolizei, medicinische Klinik; viertes Jahr: Chirurgische Pathologie, Operations- und Bandagenlehre, das commercielle Veterinärrecht (Handelsrecht in Beziehung auf Thierheilkunde), gerichtliche Medicin für Thierärzte, Kunst Hufeisen zu schmieden und zu beschlagen, chirurgische Klinik, kritische Geschichte der verschiedenen Fächer. Für die Thierärzte erster Classe giebt es noch ein fünftes Studienjahr: Physik, Chemie und Naturgeschichte in Anwendung auf die einzelnen Theile der Veterinärkunst, Ackerbaukunde ebenfalls mit besonderer Anwendung, Zootechnie *). — β) Handelsschulen: kaufmännische Arithmetik und Algebra, allgemeine Maß- und Gewichtslehre, Münzsysteme, Buchhaltung mit Anwendung auf Groß- und Detailhandel, auf Fabrikindustrie, auf Staats- und Privatwerkstätten, Calculationen angewendet auf alle Arten von Handelsgeschäften, practische Rechnungsführung, industrielle und Handelsgeographie und Statistik, Grundbegriffe der politischen Oeconomie, der Handels- und gewerblichen Gesetzgebung, französische und englische Sprache. Durch eine Prüfung in diesen Fächern erwirbt man sich das Diplom eines kaufmännischen Experten, perito mercantil (Erlaß vom 20. Sept. 1858). Um den Titel eines Handelslehrers zu erlangen, muß man außerdem wenigstens ein Jahr lang folgende Fächer studirt haben: Elemente des internationalen Handelsrechts, öffentliche und private Werthpapiere der bedeutendsten Nationen, theoretische und praktische Kenntnisse der hauptsächlichsten im Handel vorkommenden Waaren (zwei Professoren sind speciell für diese Curse am Handelsinstitut von Madrid angestellt). — γ) Navigationsschulen: Arithmetik, Algebra, Geometrie, Trigonometrie, physische und politische Geographie, Experimentalphysik, Kosmographie, Steuermannskunde und Schiffsmanoeuvres, topographisches, geographisches und hydrographisches Linearzeichnen, practische Uebungen an Bord, beschreibende Geometrie mit Anwendung auf den Schiffsbau, Elemente der angewandten Mechanik, Lehre von der Widerstandsfähigkeit des verschiedenen Materials, Schiffsbaukunde und Constructionslehre. Es soll ein besonderes Prüfungsprogramm für jede der beiden Kategorieen von Schülern festgestellt werden, für welche dieser Unterricht bestimmt ist (für Steuerleute und Schiffsbauer); einstweilen sind der Erlaß vom 20. Sept. 1850 und die Ordonnanz vom 7. Jan. 1851 noch in Kraft. Weitere Einzelheiten darüber interessiren unser Publikum nicht. δ) Baugewerk- und Feldmesserschulen: Vorbereitende, allgemeine Fächer: Arithmetik, Algebra bis zu den Gleichungen des zweiten Grades inclusive, Elemente der Geometrie und der geradlinigen Trigonometrie, Linearzeichnen, die Säulenordnungen mit inbegriffen. Nach einer Prüfung in diesen Fächern studirt man innerhalb zweier Jahre Topographie, beschreibende Geometrie und ihre Anwendungen, die Mechanik in ihrer Anwendung auf das Bauwesen; Kenntnis, Verwendung und Behandlung der Materialien, Steinschnitt, Holz- und Eisenconstructionen; und kann von da aus die Prüfung als Bauführer und als Feldmesser machen. Um Werkmeister (maestro de obras) zu werden, lernt man noch Pläne für ländliche Wohnhäuser, und ähnliche in das Gebiet solcher Praktiker fallende Bauten entwerfen, und zugleich die Baugesetzgebung kennen. ε) Normalschule für den Primärunterricht s. oben II, A, c. — Nach dem Gesetz von 1857 sollen die Lehrer an den

*) Zwei Jahre Studium und Praxis genügen für die Specialprüfung der untergeordneten und Hülfsthierärzte, der castradores und herradores.

professionellen Specialschulen 25 Jahre zurückgelegt haben, und entweder den Grad eines Licentiaten in einer der Specialität ihres Faches entsprechenden Facultät oder einen gleichwerthigen professionellen Titel besitzen. — Die Besetzungen der Stellen erfolgten bis jetzt por oposicion oder por concurso; der erstere Modus wurde durch die neuesten Erlasse allein beibehalten. Das Minimum des Gehalts (der sueldo de entrada) beträgt 14,000 Realen in Madrid, 12,000 in den Provinzen erster und zweiter Classe, 10,000 in den übrigen. Die Prüfungsgebühren fallen den Lehrern zu. Wie ihre Collegen von den Instituten, sind auch sie in eine besondere hierarchische Ordnung eingereiht, welche nach dem System des oben citirten Art. 210 angefertigt wird. Die Besoldungszulagen betragen 4000, 6000 und 8000 Realen. Für die Stellvertreter ist auf dieselbe Weise gesorgt, wie in den institutos; ebenso ist auch in Beziehung auf die Inspection und Visitation, und in Hinsicht auf die Verwaltungsverhältnisse und Rechenschaftsablegung gegenüber der höheren Behörde alles ganz ebenso geordnet, wie wir es von den entsprechenden Anstalten bereits kennen.

B) Statistik. a) Im J. 1861 besaßen 57 spanische Städte institutos oder öffentliche colegios*) der mittleren Unterrichtsstufe. Sie sind folgendermaßen vertheilt:

1) Universitätsdistrict von Barcelona: Baleares, Barcelona, Figueras, Gerona, Lerida, Tarragona;

2) Universitätsdistrict von Granada: Almeria, Archidona*, Granada, Jaen, Malaga, Motril*, Ubeda*;

3) Universitätsdistrict von Madrid: Ciudad Real, Cuença, Guadalajara, Madrid (zwei Institute: del Noviciado und San Isidro), Segovia, Toledo;

4) Universitätsdistrict von Oviedo: Gijon*, Leon, Oviedo;

5) Universitätsdistrict von Salamanca: Avila, Bejar*, Cáceres, Salamanca, Zamora;

6) Universitätsdistrict von Santiago: la Coruña*, Monforte, Orense, Pontevedra, Ribadéo*, Santiago;

7) Universitätsdistrict von Sevilla: Badajoz, Cabra, Canarias, Cordova, Huelva, Jerez de la Frontera, Ossuña, Sevilla;

8) Universitätsdistrict von Valencia: Albacete, Alicante, Castellon, Gandia*, Monóvar*, Murcia, Yecla*, Valencia;

9) Universitätsdistrict von Valladolid: Bilbao, Burgos, Palencia, Santander, Valladolid, Vergara, Vitoria:

10) Universitätsdistrict von Saragossa: Huesca, Logroño, Pampeluna, Sória, Teruel, Tudela und Saragossa.

Die im J. 1863 veröffentlichte Statistik liefert uns die Elemente für die folgende Tabelle über die Frequenz dieser Anstalten, für die vier Schuljahre von 1857—1861; wir haben den jungen Leuten, welche als zu Hause Unterricht erhaltend eingeschrieben sind, ebenfalls eine Rubrik geöffnet. (S. die Tabelle A. auf der nächsten Seite.)

Die Prüfungsverzeichnisse zeigen, daß in der gleichen Periode nur sehr wenige Schüler nicht bestanden und die Prüfung später ein zweitesmal machen mußten. Die neue Regierung hat guten Grund gehabt, den Jurys eine gerechte Strenge zu empfehlen.

b) Die eigentlichen Fachschulen (professionellen Schulen) waren von 1857 bis 1861 besucht wie folgt (s. die Tabelle B.):

*) Wir bezeichnen die Städte, welche nur colegios besitzen, mit einem *. Privatcolegios gab es in dem obgenannten Jahre 48; seitdem sind noch mehr entstanden. Beim Tode Ferdinands VII. zählte man nicht weniger als 130 colegios reales (königliche Lateinschulen); wir haben bereits bemerkt, daß die auf breiteren Grundlagen organisirten institutos, welche bestimmt sind, jene Anstalten zu ersetzen, erst seit der Reform vom Jahr 1845 eingerichtet wurden.

Tabelle A.

Schuljahre.	Allgemeine Fächer.				Fächer für specielle Anwendung.				Totalsummen.
	Institutos.	Escuelas und colegios.	In häuslichem Unterricht.	Summe der Schüler.	Institutos.	Escuelas und colegios.	In häuslichem Unterricht.	Summe der Schüler.	
1857—1858 *)	9,239	1,700	2,952	13,891	745	254	—	999	14,890
1858—1859	12,032	2,723	3,259	18,014	1,620	286	8	1,914	19,928
1859—1860	12,680	3,618	3,001	19,299	1,393	190	16	1,599	20,898
1860—1861	12,427	3,966	3,130	19,523	1,711	241	3	1,955	21,478

Tabelle B.

Schuljahre.	4 Veterinärschulen.	2 Handelsschulen. **)	9 Navigationsschulen.	4 Baugewerkschulen.	4 Normalschulen		
					für Lehrer.	für Lehrerinnen.	
1857—1858	368	—	461	402	1,125	136	2,492***)
1858—1859	914	9	575	353	1,543	319	3,757†)
1859—1860	921	126	648	251	2,373	423	4,742
1860—1861	909	179	587	228	2,794	688	5,380††)

c) Die Totalsumme der Lehrer sowohl an den Collegien als an den Instituten belief sich im J. 1859 auf 757; dies ist die einzige Angabe bezüglich der allgemeinen Statistik, welche wir erlangen konnten. Man kann sich eine Vorstellung von der Vertheilung der Curse unter die Lehrer aus folgenden Angaben bilden, welche sich auf den Universitätsdistrict von Madrid im Schuljahr 1863—1864 beziehen: Institut in Ciudad Real, 10 Lehrer; desgl. in Cuença 9; desgl. in Guadalajara 9; desgl. in Segovia 10, desgl. in Toledo 11; das instituto del Noviciado in Madrid 13; ebendaselbst das instituto de San Isidro für die allgemeinen Fächer 10; für die angewandten 8, und dazu noch 2 supernumerarios; zusammen 20. In der letztern Anstalt waren die Lehrstellen für die erste Kategorie folgendermaßen vertheilt; 2 Stellen für Latein, 1 für Latein und Griechisch, 1 für Rhetorik und Poetik, 1 für Psychologie, Logik und Moral, 2 für Mathematik, 1 für Physik und Chemie, 1 für Naturgeschichte,

*) Zu der Totalsumme dieses Jahres sind noch 2722 Schüler hinzuzurechnen, von welchen 1314 in Instituten, 1141 in Schulen und Collegien, 267 zu Hause unterrichtet wurden. (Es handelt sich hier um die Madrider Schüler, deren Vertheilung in den verschiedenen Anstalten den Redacteuren der Specialtabellen unbekannt geblieben war.)

**) In Madrid und Cadiz (Industrie- und Handelsschule). Neuerdings ist in Gran Canaria eine Handelsschule errichtet worden; sie zählt sechs Lehrer, über die Zahl der Schüler mangeln uns die Nachrichten. — Garrido erwähnt noch eine Industrieschule in Bejar (105 Schüler) und eine Zeichenschule, genannt zu St. Eloy, in Salamanca (133 Schüler).

***) Man muß zu diesen Zahlen für das erste Jahr 502 Schüler, für das zweite 381, für das dritte 677 und für das vierte 702 hinzurechnen. Es sind dies die Schüler des Universitätsdistricts von Sevilla, welche in die Specialtabellen nicht eingetragen werden konnten, weil über ihre Vertheilung unter die Anstalten der verschiedenen Kategorien nichts angegeben war.

†) In dieser Zahl sind inbegriffen 44 Zöglinge der Schule für die Aufseher der Bergwerksarbeiten (capataces), welche in Mieres im Universitätsdistriet Oviedo errichtet worden ist.

††) Diese Zahlen sind im Lauf der folgenden Jahre immer größer geworden: in Madrid z. B. zählten die professionellen Schulen 835 Schüler im Jahr 1860 und 935 am Anfang des Jahrs 1863. Es ist übrigens bemerkenswerth, daß dieses Steigen vorzugsweise auf den wachsenden Besuch der Central-Normalschule zurückzuführen ist (267 Schüler statt 197 von 1860).

1 für Geographie. Lehrstellen der zweiten Kategorie: 1 für französische, 1 für englische, 1 für deutsche Sprache, 1 für Arithmetik und Algebra, 1 für kaufmännisches Rechnen, 1 für politische Oekonomie und Handels- und industrielle Gesetzgebung, 1 für Linearzeichnen und 1 für Tachygraphie.

d) Es wäre sehr schwer für uns, ein genaues Bild vom Budget der mittlern Unterrichtsstufe zu geben. Wir sehen, daß im J. 1860 die Provinzen für den öffentlichen Unterricht eine Summe von 14,116,624 Realen ausgegeben haben; aber hierin sind die den Bibliotheken, den Museen, den Specialschulen und den ökonomischen Gesellschaften gewährten Unterstützungen mit inbegriffen*). Andererseits fehlen uns alle Angaben über die den Stadtgemeinden zur Last fallenden Kosten für die Unterhaltung der Localinstitute, über die aus Stiftungen fließenden und diesen Anstalten vorzugsweise zu gut kommenden Einkünfte, sowie endlich über die vom Staat gewißen Provincialinstituten gewährten Unterstützungen. Die officiellen Urkunden, bei welchen wir uns Raths erholt haben, sind über alle diese Puncte gänzlich stumm, oder sie geben runde Summen an, ohne die einzelnen Posten näher zu specificieren.

C. Andere Nachweisungen verschiedener Art und Schlußbetrachtungen. a) Wir haben bereits bemerkt (III, A, e), daß im System von 1857 der Stundenplan sehr verkürzt erscheint, wenn man die spanischen Programme mit den deutschen, französischen, niederländischen u. s. w. vergleicht. Wir fügten hinzu, daß man dem nationalen Temperament und den climatischen Bedingungen Rechnung tragen müße. Es ist Thatsache, daß unter einem glühenden Himmel, wenn auch die Energie der Bewegungen und Erregungen in geradem Verhältnis zu der Glut der Sonne steht, auf jede auch nur mäßig verlängerte Anstrengung, sei es in geistiger oder körperlicher Arbeit, rasche Erschöpfung folgt! Während der heißen Stunden des Tages ist absolute Ruhe unerläßlich; alle Springfedern sind abgespannt, das Denken erlahmt und Abends erwacht die Thätigkeit nur eben wieder, um sich der Erholung zuzuwenden. Diese Nachtheile werden indessen aufgewogen durch eine natürliche Wißbegierde, die nur einer leichten Anregung bedarf, durch eine Fruchtbarkeit der Einbildungskraft und eine Raschheit der Auffassung, welche wir Nordländer mit Recht bewundern. Die jungen Spanier sind im allgemeinen sehr frühreif, oder vielmehr ihre bemerkenswerthe Leichtigkeit der Aneignung gilt leicht für geistige Reife. Sie lernen ohne besondere Anstrengung, dafür halten sie aber auch gewöhnlich nicht sehr hoch, was ihnen so wenig Mühe gekostet hat: das Studium hat weniger Werth für sie nach seinem innern Gehalt, als vielmehr nach dem Reiz, den es darbietet. Bei den einen ist es Sache der flammenden Begeisterung, grandioser Träume, abenteuerlichen Wagegeistes, reiner Romantik, zuweilen auch dunkler Mystik; andere dagegen betreiben es ohne allen idealen Schwung, mit nüchternem hausbackenem Verstand und etwas beschränkter Selbstgenügsamkeit. Die beiden unsterblichen Typen des Cervantes trifft man mehr oder weniger scharf ausgeprägt immer noch überall in Spanien, und wird sie treffen, so lange es Spanien bleibt. Da ist alles extrem, die Indifferenz wie die Leidenschaft: ruhige Besonnenheit findet man selten. Daher denn auch die Vorurtheile in Fragen der Erziehung, Vorurtheile, welche sich in den Einrichtungen selbst widerspiegeln. Entweder gefällt man sich geruhsam in seiner Ignoranz, oder man begeistert sich blind für alle Neuerungen, und ohne ihre Tragweite und ihren wahren Nutzen zu ermessen, überbietet man gerne ihre Urheber; man will alles wissen, alles lehren, aber ja nur nach der flinksten Methode. So opfert man oft Nebendingen die Hauptsache. Hat man nicht z. B. gesehen, wie der principe de la Paz

*) Nach dem bereits angeführten Colmeiro (bei M. Block) kosteten die Anstalten der mittleren Unterrichtsstufe vor zehn Jahren 7,500,000 Realen. „Der Ertrag der akademischen Gebühren," fügt er hinzu, „beträgt 1,260,000 Realen, die Renten 900,000 R. und das von den Provinzen und den Stadtgemeinden gedeckte Deficit 5,400,000 R. Die Staatskasse giebt 2,000,000 R. aus an Unterstützungen für die Specialschulen und Institute der Provinzen, sowie für die Archive und die Bibliotheken."

seinen Genuß darin fand, Schnellschreiberschulen in Madrid und in Barcelona zu gründen? Hat sich nicht noch in unsern Tagen, im Jahr 1860, in der Hauptstadt eine Gesellschaft zusammengefunden, um das Project einer Universalsprache, welches Don Bonifacio Sotos Ochando, ein zweiter Raimundus Lullus, ausgeheckt hatte, dem gemeinen Volke verständlich zu machen? Irgend ein Erfolg von untergeordnetem Werth in der Wissenschaft wird immer mehr Effect machen, als ein Schritt vorwärts in der allgemeinen Bildung. Man hat sich in Spanien nur ziemlich oberflächlich mit den psychologischen Gesetzen befaßt, auf denen alle gesunde Pädagogik ruht; viel mehr sinnt man darauf, den jungen Geistern eine wissenschaftliche und literarische olla podrida zu bieten, als daß man sich fragte, ob sie dieselbe verdauen können; man schüttet vor ihnen den bunten Inhalt des Füllhorns aus, man bröselt ihnen die ganze Encyklopädie vor, statt daß man vor allem andern daran arbeitete, ihre Geisteskräfte zu disciplíniren. Wir betonen diesen Mangel so nachdrücklich, weil wir von Herzen wünschen, die Gesetzgeber Spaniens möchten gegen die ihn verewigende Richtung des Nationalcharakters ankämpfen, statt selbst in dieselbe einzutreten. Die jungen Leute beziehen die Universität oder die Specialschulen keineswegs wohl vorbereitet zu einer anhaltenden, gründlichen Geistesarbeit, nein, sie haben schon an allem genippt, sie tragen einen Firnis bunter Kenntnisse zur Schau, welcher auf den ersten Blick blenden mag, aber nur zu oft einen recht dürftigen Untergrund verdeckt. Die, welche ein wirklich höheres Streben haben, die zumal, welche in der glücklichen Lage sind, ihre Studien im Auslande fortsetzen zu können, kommen früher oder später zu der Erkenntnis, daß sie vorerst noch manches nachholen müßen; andere lassen nach einiger Zeit den Muth sinken; oder sie werden absprechend und anmaßend, um ihre geistige Leerheit zu verdecken; oder sie kommen schließlich auf die Illusion des alten Spaniens zurück, welches einen hochtönenden Titel und einen gestickten Mantel höher hielt als alle Weisheit der Alten und Neuen, die da höchstens gut sei für die bettelhaften Baccalaurei von Salamanca. Und doch ist in dem reich begabten spanischen Stamm viel tüchtige Federkraft! Mit angemessenen Einrichtungen könnten sogar aus seinen Fehlern herrliche Tugenden werden! Allein man experimentirt an ihm wie in anima vili: man geht von einem Versuch, von einem System zum andern über, ohne dem Volke Zeit zu lassen, sich zurecht zu finden; über Nacht rechnet man jetzt auf die Vernunft der Kinder, nachdem man noch Tags zuvor der Vernunft ihrer Väter mistraut hatte. Mit Erlassen ist nicht alles gethan: auf den Charakter muß man zu wirken suchen, und das geht nur langsam, dazu ist der Geist der Stetigkeit und des stufenweisen Fortschritts unumgänglich nöthig. Wir wiederholen es absichtlich hier noch einmal: Nicht sowohl die kurze Dauer der Curse ist es, was wir beanstanden, als vielmehr der Mangel an einem folgerichtig fortschreitenden, wahrhaft humanen Erziehungssystem, welches ebenso sehr auf die richtige Wahl der Mittel, als auf das zu erreichende Ziel das Augenmerk richtete, und namentlich vor allem jeder Sorte von Geklingel und Schwindel mistrauen müßte.

b) Unterricht und Schulbücher. Man würde sehr Unrecht thun, wenn man aus dem Vorhergehenden schließen wollte, daß das Gesetz von 1857 und die dasselbe auslegenden Regelments nicht dennoch eine Wohlthat für Spanien gewesen seien, trotz aller ihrer Fehler*): die revolutionäre Regierung hat das selbst eingesehen, denn sie hat dieselben ja wiederhergestellt oder beibehalten. Die theilweisen Aenderungen,

*) Das Reglement vom 20. Mai 1859 ist vom Augenblick seiner Veröffentlichung an Gegenstand der herbsten Kritik gewesen. Wir lesen in der Revista vom 29. Juli: Los actuales reglamentos son: la negacion de todo sistema, el plágio mayor que puede concebirse, la mayor calamitad que ha venido à la instruccion, el estado de sitio del profesorado, y la agonia y la muerte de la segunda enseñanza (Art. von Don Modesto Fernandez y Gonzalez). Mit der Zeit hat man ruhigere Urtheile gefällt: so namentlich Don Juan Ladron de Cegana in der Revista vom 27. Oct. 1859; gewiß ist, daß die politische Tendenz des Gesetzes viel zu der allgemeinen Schilderhebung der Opposition beitrug.

welche es erlitten hat, haben ohne Zweifel den Aufschwung der Studien gehemmt, aber es ist nichtsdestoweniger wahr, daß seit der Veröffentlichung jenes Gesetzes, ja schon seit der Reform von 1845, beziehungsweise*) befriedigende Fortschritte erreicht worden sind. Der Unterricht im Lateinischen ist weniger pedantisch geworden; die Schüler fiengen eben an, vor dem Griechischen sich nicht mehr zu fürchten, als es unerwartet ganz unterdrückt wurde. Was man bedauern kann, das ist die Strenge, mit welcher die höhere Behörde den Lehrern fortwährend die Verpflichtung auferlegte, sich gerade wie im Primärunterricht genau bis auf den Buchstaben hinaus an die approbirten Schulbücher zu halten, während doch diese bisweilen wenig unter sich zusammenstimmten (s. oben II, A). Es war eine allgemeine Klage; die Lehrer hatten nicht einen Schatten von freier Bewegung. Auch hatte die gegenwärtige Regierung nichts eiligeres zu thun, als ihnen volle Freiheit zu geben in der Wahl der Lehrbücher und der Methoden. Ist damit nicht über das Ziel hinausgeschossen? Wird die Einheit, die regelmäßige Stufenfolge des Unterrichts nicht leiden durch eine so radicale Maßregel? In Spanien ergreift man nun einmal keine anderen. Doch wir wollen nicht zu rasch urtheilen: man hat vielleicht nur das kleinere von zwei Uebeln gewählt. Indessen darf man auch auf die Einsicht der Lehrer rechnen, welche von jetzt an direct dabei interessirt sind, daß im Unterricht Stetigkeit herrsche und damit zugleich für die richtige Ausführung des Lehrplans im Ganzen verantwortlich werden. In der Wirklichkeit wird diese Freiheit nicht sofort zur Folge haben, daß nicht eine große Zahl der bis jetzt gebrauchten Schulbücher noch längere oder kürzere Zeit beibehalten wird; aber die Thätigkeit der Schriftsteller ist wenigstens angeregt, und ihre Anstrengungen werden nicht mehr Gefahr laufen, officiell zur Unfruchtbarkeit verdammt zu bleiben nach dem Gutdünken eines Schulraths, der sich mehr mit Politik als mit dem Unterricht beschäftigt. Einstweilen wollen wir für diejenigen, welche die Schulliteratur Spaniens näher kennen zu lernen ein Interesse haben, die hauptsächlichsten Werke aufzuzählen, die auf der letzten, noch vor der Revolution erschienenen officiellen Liste aufgezählt sind. — Allgemeine Fächer. Erste Periode. Castilianische Grammatik: das von der spanischen Academie herausgegebene Compendio. Lateinische Grammatik: die theoretische und praktische spanisch-lateinische Gramm. von D. R. de Miguel; die lateinische Gramm. von dem Padre Calisto Hornero, umgearbeitet von dem Padre Pedro Alvarez; desgleichen von Don Miguel Avellana. Uebungen in der Analyse, in der Exposition und Composition: die officielle Sammlung ausgewählter Stücke; eine ähnliche Sammlung herausgegeben von den Padres Escolapios; praktischer Curs des lateinischen Stils von D. R. de Miguel. Rhetorik und Poetik: von den DD. Monlau, Camus, Diego Manuel de los Rios. Zweite Periode. Höherer Curs des Lateinischen und Grundzüge der Literatur (hierüber hat kein Werk der Censur des Schulraths vorgelegen, somit war provisorisch den Lehrern bereits Freiheit der Wahl zugestanden). Elementare Logik: von den DD. Salvador Mestres (in 17 Lectionen), Manuel la Rosa y Ascaso (14 Lectionen), Romualdo Alvarez Espino (17 Lectionen). Psychologie: von den DD. S. Mestres, Monlau, Y. Manuel Orté y Lara. Geographie: von den DD. V. Monreal y Ascaso (elementarer Curs), F. Verdero Paez, Patricio Palacio. Geschichte: Abriß der Universalgeschichte und der Geschichte Spaniens von D. J. F. de Rivera (1865); Universalgeschichte von D. M. Ibo Alvaro (1860), desgleichen von D. Sergio Moya (1864). Nationale Geschichte: von den DD. M. Ibo Alvaro, V. Monreal, Al. Gomez Ranera.

*) Wir sagen beziehungsweise, denn Spanien hat noch viel zu thun, um das Verlorene wieder zu gewinnen. Vgl. in der Revista vom 9. Juni 1859 einen guten Artikel von dem Licentiaten S. de la Campa: Cuarto palabras sobre el estado de la latinidad, wo den Zeitgenossen der Unterricht in den alten Sprachen, wie er 1749 in Cervera gegeben wurde, als Muster vorgehalten wird. S. auch in der Numer vom 23 Juni einen Artikel von Don Antonio de Aquino, über den Unterricht im Griechischen.

Elementarmathematik: von den DD. Juan Cortazar, A. F. Vallin y Bustillo (sein Buch ist nach dem organischen Reglement vom 9. Oct. 1866 gearbeitet), J. Fernandez Cardia. Logarithmentafeln: D. V. Vasquez Queipo. Logik (höherer Curs): von den DD. S. Mestres, R. Rios y Marquez, J. M. Orti y Lara. Physik und Grundbegriffe der Chemie: von den DD. Balledor und Chavarri, Rico und Santisteban, M. F. Figares. Moral: von den DD. J. M. Rey, Orti y Lara, José Arboli (Bischof v. Cadiz). Naturgeschichte: von den DD. Maria de Galdo, Sandalio Pereda y Martinez, J. Monlau. Lebende Sprachen: franz. Gramm. v. D. Cl. Cornellas (Madr. 1866) der neue Chantreau*) von D. A. Bergues de las Casas (Barcelona 1867), Tramarra y Corranza (Madr. 1865). Französische Uebungsstücke: für die Exposition, die Anthologie von D. J. Offerall (2. Ausg. Cadiz, 1866); für Composition: D. G. J. E. Laverdure (6. Ausg. Bayonne 1867); ausgewählte französische Musterstücke, mit Noten, von D. J. Mendizabal (Saragossa 1864). Italienische Grammatik: von D. Antonio Rios y Rosell (Barcelona 1863); theoretisches und praktisches Handbuch der spanischen und italienischen Sprache, mit einem poetischen Vocabular von D. Lor. Badioli (Madrid 1864). Uebungsstücke: Stufengang der Exposition von D. V. Alcobar y Largo (Murcia 1861). Deutsche Grammatik: von D. C. Fernandez de Castroverde (1. Originalausg. 530 S. in 4), F. J. Brain, Julio Kielm. Englische Grammatik: von den DD. Cornellas, Brain, MacVeigh (nach der Ahnschen Methode). — Angewandte Fächer: Linearzeichnen: die Werke von D. Js. Villanueva, M. Borrell y Folch; das Zeichnen für jedermann erlernbar (Methode Hendrickx) von D. Manuel Criado y Boca. Ornamentenzeichnen: von Bilordeaux. Topographisches Zeichnen: von den DD. Pilar Morales, Luiz Mas y Cañadas. Topographie: von den DD. Giel y Soldevilla und J. Goyanes Soldevilla. Desgleichen und Trigonometrie: von den D. J. Cortazar, A. F. Vallin y Bustillo. Grundbegriffe der Landwirthschaft: von den DD. J. Echegaray, A. Blanco y Fernandez, R. Cazas de Mendoza. Feldmeßkunst: von den DD. F. Verdero Paez, J. F. Soler, F. Ruiz Rochera (Schätzung der Ländereien). Gewerbliche Chemie: kein Werk empfohlen. Industrielle Mechanik: von den DD. Maria de Azofra, Mariano Maimó. Kaufmännisches Rechnen: von den DD. Fr. Castaño, Ant. Guillen, Juan de Dios Navarro. Buchhaltung: von den DD. Fel. Salvador y Aznar (9. Ausg.), Fr. Castaño, Ant. Guillen, Vicente de Villaoz (3. Ausg.). Handelsgeographie: von den DD. M. Garcia Malavear, Fabio de la Roda y Delgado, A. Sanchez de Bustamente (2. Ausg., vorzugsweise mit Beziehung auf Spanien geschrieben). Handelsstatistik: von den DD. Sabino de Espalza, F. de la Roda y Delgado, M. Carreras y Gonzalez. Politische Oekonomie: von den DD. E. M. della Valle, Eug. de Ochoa, M. Carreras y Gonzalez. Handelsrecht: von denselben und Eust. Laso, Pablo Gonzalez Huebra. Tachygraphie: das Werk von Marti herausgegeben von D. Sebast. Eugenio Vela; das Handbuch von Somolinos; der theoretische und praktische Curs von D. Jose Rivas Perez**).

Das Griechische hat keinen Platz in diese Liste gefunden. Wir haben oben gesehen, daß plötzlich eine Reaction gegen diese Sprache sich gebildet hat, nachdem man eine Zeitlang ihr Studium mit Erfolg aufgenommen hatte. Fontan y Musa und Hidalgo hatten in Cadiz die Veröffentlichung einer Bibliothek der griechischen und lateinischen Schriftsteller in wirklich schönen und guten Ausgaben unternommen, zum nicht geringen Vortheil

*) Das in Frankreich oft gedruckte Werk von Chantreau, dessen spanischer Titel lautet: **Arte de hablar bien frances**, ist auf beiden Seiten der Pyrenäen lange ebenso populär gewesen, wie die nach einem ähnlichen Plan angelegte deutsche Grammatik von Meidinger es in allen Ländern französischer Zunge gewesen ist.

**) Die unter dem alten Regime approbirten Werke für den Unterricht im christlichen Glauben und in der heiligen Geschichte lassen wir weg.

der spanischen Lehrer; das Manual practico des D. Raimundo Gonzales Andres, Professor in Granada, als Schulbuch eingeführt, empfahl sich durch solide Gründlichkeit; besonders aber sind hier die Lectiones graecae des Don Lazaro Bardon y Gomez zu nennen*). Es ist gewiß eigenthümlich interessant, daran zu erinnern, daß der Verfasser, um sein Buch ans Licht zu bringen, die griechischen Lettern von Paris kommen lassen und selber die Kunst des Typographen erlernen mußte, um mit eigner Hand die griechischen Texte zu setzen. Das war vor 12 Jahren! Würde wohl heutzutage, da nun das Griechische unterdrückt ist, der würdige Hellenist es leichter haben? Es ist dies nur ein Grund mehr, sein Unternehmen nach Verdienst zu ehren. Die lectiones graecae zerfallen in drei Abtheilungen: 1. ein Abriß der Grammatik bis zur Syntax, größtentheils Auszug aus Theodoros Prodromos und Constantin Lascaris; die Regeln sind mit Beispielen aus den leichtesten Schriftstellern versehen, die Erklärungen sind klar und sachgemäß, die grammatikalische Metaphysik ist sorgfältig vermieden; 2. und 3. eine gut ausgewählte Chrestomathie in Prosa und Poesie. Man hat darin einige Accentfehler zu bessern: im Ganzen aber ist es ein gutes Buch, das ein besseres Schicksal verdient hätte. „Utinam," ruft der Verfasser aus, „Hispanam juventutem ad literas graecas allicere possem, quod ego semper in votis habui!" Aber dieser Wunsch ist unerfüllt geblieben, und ganz vergeblich hat die Vorrede den Lehrern empfohlen, die einzelnen Exemplare der lectiones gut zu schonen, „in der Erwartung, daß die Studien dieser Art in Spanien allgemeiner verbreitet würden." Das Griechische hat da und dort noch einige eifrige Verehrer gefunden: so den Marquis von Cervera, der im Jahre 1859 den Madrider Professor Don Saturnino Lozano, und den Verfasser des vorhingenannten Manual practico mit der Redaction eines griechisch-spanischen Wörterbuchs beauftragte. Aber die krankhafte Sucht zu reformiren, welche jede Aenderung sofort für einen Fortschritt hält, die Gleichgültigkeit der Mehrzahl, und namentlich die allerdings durch ein wirkliches Bedürfnis erzeugte Ungeduld, die junge Generation mit Gegenständen von unmittelbarem Interesse für das Leben zu beschäftigen, mit welchem die öffentliche Erziehung bis dahin so gut wie gar nicht sich befaßt hatte: alles das hat unter dem Einfluß sehr verschiedenartiger Motive zusammengewirkt, um das kaum wiedererweckte Studium der alten Literaturen wieder in Abgang kommen zu lassen. — Was die Geschichte betrifft, so zeigt sich hier ein Fortschreiten zum Besseren, wenn man nach den classischen Werken urtheilen darf, die auf diesem Gebiete erschienen sind, wie z. B. das nach dem Weber'schen Werk ausgearbeitete Compendio doctrinal de la historia universal von Sanz del Rio**); doch wird wohl noch einige Zeit vergehen, bis die Mehrzahl der Lehrer der mittleren Unterrichtsstufe auf dem Standpunct angelangt ist, den einige ausgezeichnete Geister eingenommen haben. Man kann nicht an einem Tag mit eingewurzelten Gewohnheiten fertig werden. Wir haben mehr als einmal Gelegenheit gehabt, junge Spanier in der allgemeinen Geschichte zu prüfen, und müßen leider bestätigen, daß es ihnen meistens an einem zusammenfassenden Ueberblick, und an einer tiefer eingehenden Kenntnis der Bedeutung gerade der wesentlichsten Thatsachen fehlte. Die Schuld hat man wohl in der Servilität zu suchen, mit welcher man noch immer auf diesem wie

*) Lectiones graecae sive manuductio hispanae juventutis in linguam graecam. Composuit, concinnavit atque αὐτόχειρ typis expressit presbyter Lazarus Bardon y Gomez de Initio, seminarii Asturicensis alumnus, graecarum literarum in Salmanticensi primum, deinde vero Matritensi gymnasio professor ordinarius. Secunda editio aucta et accuratissime emendata. De manu auctoris, typis et prelo ipsius. Matriti 1859. 8. 510 pag.

**) Sanz del Rio, Professor an der Facultät de letras zu Madrid und Anhänger der Krause'schen Philosophie, hat seinen Blick nach Deutschland gerichtet, wie mehrere seiner Collegen, der Rector Fernando de Castro, M. Amador de los Rios, u. a. Die Madrider Facultät ist sehr gut besetzt und scheint berufen, einen heilbringenden Einfluß auf die Regeneration der literarischen Studien überhaupt zu üben.

auf anderen Gebieten am Buchstaben der Handbücher klebt. Die Methoden zu reformiren, das ist die nächste Aufgabe; man sollte weniger auf das Gedächtnis bauen, und mehr zum Denken anregen: der Unterricht würde dadurch anziehender und fruchtbarer werden, und man dürfte nicht erleben, daß die Schüler, abgestoßen von dem trocknen Lehrgang dürrer Studien, sich vor der Zeit über Hals und Kopf in die aufregenden Parteikämpfe stürzen, und dann als unbärtige Politiker, die noch nicht wissen, was sie thun, auf der Weltbühne auftreten, statt mit einem guten Schulsack, mit einem Wust von mehr oder weniger zusammenhängenden, aber stets exaltirten Ideen, die sie aus Journalen zusammengelesen haben, dabei fest überzeugt, daß sie unfehlbar das Vaterland retten, wenn sie neuen Revolutionen ihre Mitwirkung leihen. Der Unterricht in der Mathematik ist thatsächlich noch befriedigender, zumal seit der Reorganisation der höheren Specialschulen*); auch ist zu bemerken, daß die Neigung und Anlage zu sowohl theoretischen, als namentlich auf die Gewerbe angewendeten mathematischen Studien den Spaniern gewißer Provinzen gleichsam angeboren ist. Dies ist besonders der Fall in den industriellen Districten des Nordens, und in dem Gebiete der lengua lemosina (Sprache von Oc), in Catalonien und Valencia. Ueberhaupt hat jede Region der Halbinsel ihren besondern, scharf ausgeprägten Charakter. Officiell giebt es allerdings nur ein Spanien, aber in Wirklichkeit sind es mehrere Hispaniae; Beweis hiefür sind die alten fueros, die Kämpfe des Mittelalters und die Bürgerkriege der Neuzeit. Die Anlagen, die Geistesrichtung, der Volksgeist mit einem Worte sind von einem Plateau zum andern, von einem Thål zum andern so verschieden, wie die geschichtlichen Ueberlieferungen und die politischen Neigungen. Navarra liefert Beamte, Priester, und wie Galicien Soldaten; Andalusien und Valencia**) sind zu reich und zu üppig, um viel mehr thun zu wollen, als das Leben behaglich genießen. Hier sind die Geister zwar lebhaft und für jeden Reiz empfänglich, aber die Elasticität und Ausdauer ist geringer. In Catalonien dagegen findet man wenige Müßiggänger, die Wissenschaft ist geehrt, Barcelona hat mehr als einen Berührungspunct mit den blühenden Städten des mittleren und sogar des nördlichen Europas, während man sich in vielen ackerbautreibenden Districten des innern Spaniens mit einem Minimum von Wissen begnügt, und die altgewohnten Denk- und Lebensformen für ein heiliges Palladium hält. Wie groß indessen diese Contraste sein mögen, nirgends fehlt es an hervorleuchtenden Individualitäten. Aber woran es überall fehlt, was nur eine kräftige Erziehung geben kann, und was allein diese Nation heben könnte, welche noch groß und voll Leben ist nach so vielen schrecklichen Erfahrungen, die sie nicht zu benützen verstanden hat, — das ist die Erkenntnis des richtigen Maßes in allen Dingen. Ohne diese Erkenntnis erreicht sie nichts als einen Zustand des permanenten Anarchie, abenteuerlichen Herumtastens, unbesonnener Aufwallungen einer resultatlosen Begeisterung, so daß man an das alte hier immer neu anzuwendende Sprüchwort denken muß: bâtir des châteaux en Espagne. In einem solchen Land ist es eine Nothwendigkeit, die Schulen weniger äußerlich als in gewißer Weise innerlich zu reformiren. Wenn die Regierung, welcher von nun an die Geschicke der spanischen Nation in die Hände gelegt sind, die Größe ihrer Aufgabe versteht, wird es ihre erste Pflicht sein, nicht mehr das Ideal einer schrankenlosen Freiheit ohne Gegengewicht schillern zu lassen, welche bald in haltungslose Unordnung ausarten würde, sondern im Gegentheil den öffentlichen Unterricht zu kräftigen, so daß er ein Vorbild wird für den Unterricht überhaupt; und statt die Unterdrückung desselben vorzubereiten, ihn vielmehr den Bedürfnissen der verschiedenen Provinzen anzupassen, zumal aber durch ihn dahin zu arbeiten, daß die Geister in heilsamer Zucht von fieberhafter Erregung

*) Ueber die Geschichte des mathematischen Unterrichts in Spanien noch vor jener Reorganisation s. die Revista vom 11. Aug. 1859 (Art. von Don S. de la Campa).

**) Das wegen seiner Weichlichkeit bekannte Königreich Valencia hat übrigens seit einigen Jahren in Beziehung auf den öffentlichen Unterricht sehr namhafte Fortschritte gemacht.

geheilt und möglichst beruhigt werden, statt daß man sie überreizt, indem man das Echo der draußen geführten politischen Parteikämpfe bis in die Schulen hinein widerhallen läßt; endlich das Beispiel derjenigen Staaten wohl zu beherzigen, in welchen die öffentliche Meinung ohne Widerspruch entschieden hat, daß das beste Mittel, um die Jugend für das Leben der Neuzeit vorzubereiten, darin besteht, daß man ohne Ueberstürzung verfährt, und die Knaben und Jünglinge erst zu Männern macht, ehe man sie als solche behandelt.

c) Die Artikel 94 bis 96 des Gesetzes von 1857 enthalten verschiedene Bestimmungen in Beziehung auf den **Unterricht im Ausland**, welchen junge Spanier genießen können. Man erkennt denselben an, insoweit die Curse, welche man im Ausland durchgemacht hat, mit den spanischen Lehrplanen übereinstimmen; doch ist stets die Ermächtigung der Regierung erforderlich. Gleicherweise können im Auslande Graduirte die Erlaubniß erhalten, in Spanien eine praktische Wirksamkeit zu suchen, wenn sie die Gültigkeit ihres Titels nachweisen, wenn sie sechs Jahre Praxis hinter sich haben, und wenn sie eine bestimmte Summe Geldes bezahlen, welche jedoch die für den gleichen gelehrten Grad in Spanien zu erlegenden Gebühren nicht überschreiten darf.

IV. **Specialschulen**, und was dahin gehört. — Die höheren Specialschulen verhalten sich zu den Universitäten, wie die professionellen Schulen zu den institutos. Man bereitet sich in denselben vor für die Laufbahn eines Straßenbau-, Canal- und Hafenbau-Ingenieurs, eines höheren Forstbeamten, Forstingenieurs (ingeniero de montes), eines Bergwerksingenieurs,*) eines Obersteigers (Escuela de los capataces de Almaden; desgl. de Mieres),**) eines Officiers der Infanterie, Cavallerie und Artillerie,***) der Marine,†) eines Ingenieurs für Landwirthschaft (ingeniero agronomo) und für Fabriken und Manufacturen. Die Akademie der schönen Künste, die Conservatorien der Musik, die Schulen der Diplomatik (in welchen man die Titel eines Bibliothekars, Archivars u. dgl. erhält) und des Notariats stehen sämmtlich im gleichen Range (s. oben I.). Verschiedene Erlasse von 1868 haben die Bedingungen der Zulassung zu den Specialschulen des Civilstandes geregelt; wir halten uns dabei nicht länger auf. Die Programme der Prüfungen beim Austritt sind durch das Gesetz von 1857, Art. 48 flg. festgestellt. Man ist darüber einig, daß diese Prüfungen viel strenger sind, als diejenigen für die Erlangung der akademischen Grade an den Universitäten. — Die Militär-Specialschulen stehen unter den Ministerien des Kriegs und der Marine. — Die Lehrer der Malerei, der Sculptur werden unter Bedingungen ernannt, die durch besondere Reglements bestimmt sind; die Anstellung der übrigen erfolgt nach den gleichen Regeln wie die der Facultätsprofessoren: sie müßen den Doctorgrad haben, oder einen gleichwerthigen Titel mit Beziehung auf die Wissenschaft oder Kunst, welche sie zu lehren berufen sind. In weitere Einzelheiten einzugehen wäre überflüssig. Hier folgen noch, nach M. Block, einige statistische Zusammenstellungen (s. die nächste Seite).

Nach dem Anuario für 1862—63 zählte am 31. Dec. 1861 das colegio für die Cadetten der Infanterie 441 für die Linie eingeschriebene Zöglinge, 69 für andere Corps, und 395 für das nächste Jahr bereits zugelassene Zöglinge; 5 derselben waren Ausländer, 15 gehörten den Colonien an. Das colegio für die Cavallerie war von 108 Zöglingen besucht; von 1852 bis 1861 waren 459 Zöglinge in die Artillerieschule eingetreten. Die Zöglinge der Regimentsschulen der gleichen Corps beliefen sich auf

*) Die Specialschulen für das Departement der Verkehrswege, der Canäle und Häfen, der Wälder und Minen wurden durch das Decret vom 23. Oct. 1868 reorganisirt. Sie sind von den Universitäten gänzlich getrennt und haben interne und externe Zöglinge.

**) Die capataces entsprechen den porions (Aufseher) des Kohlenbeckens von Charleroi.

***) Es giebt außerdem Regimentsschulen der Artillerie (Elementar- und Theorieschulen).

†) Drei Studienjahre. Auch giebt es eine Schule für condestables des Flottenstabs, mit zwei Studienjahren, und eine Schule für contramaestres (Bootsmannschule) der Marine mit drei Studienjahren.

	Zahl der Zöglinge in den Jahren			
	1857—1858	1858—1859	1859—1860	1860—1861
Ackerbauschulen	48	114	67	78
Ingenieurschulen f. Industrie &c.	705	860	450	404
Schulen der schönen Künste . .	4,204	3,518	4,003	3,536
Schulen für Diplomatik . . .	—	45	41	61
Notariatsschulen	489	76	84	92
Conservatorium der Musik und Declamation	—	504	560 *)	501
	5,446	5,117	5,205	4,672

	1859—1860	1860—1861
Schule für Civilingenieure und Baugewerkstechniker . . .	48	60
„ „ Verkehrswege, Canäle und Häfen	133	167
„ „ Obersteiger (Contremaîtres des mines)	9	25
„ „ Bauführer der öffentlichen Arbeiten	93	101
	283	353

1639. Die Marineschulen hatten 157 Zöglinge; die Akademie des Stabs der Flotte 18, die Schule der condestables 202, die Specialschule der Marineingenieurs 16, endlich befanden sich 100 Zöglinge in der Schule an Bord. „Die Zöglinge aus den mittleren Ständen," sagt Garrido, „bilden die Mehrzahl in den bürgerlichen Schulen und sind seltener geworden in den Militärschulen, die man früher vorzog. Was die Marine betrifft, so hat die Regierung die Bedingungen für den Eintritt in dieselbe ändern und die Anforderungen für die Zulassung herabsetzen müßen; trotzdem gelingt es kaum, die verlangte Zahl von Aspiranten zu erlangen, während für den Dienst als Civilingenieur, für die Bergwerke, für die Industrie der Andrang übermäßig groß ist." Diese Bemerkungen sind noch immer richtig.

b) Die 59 kirchlichen Seminarien (seminarios conciliares), welche nach den Vorschriften des tridentinischen Concils (Sess. XXIII de Reformat. cap. XVIII) eingerichtet sind, zählten im Jahr 1859—1860 nicht weniger als 21,170 Zöglinge; 670 genoßen eine ganze Freistelle, 235 eine halbe. In Spanien wie in Frankreich und anderwärts herrschte kein durchgängiges Einverständnis in Beziehung auf den Unterricht in der Glaubenslehre zwischen diesen Anstalten und den theologischen Facultäten. Nachdem der Art. 14 des Decrets vom 21. Oct. 1868 die letzteren unterdrückt hat, sind die Seminarien allein Herrscher auf diesem Gebiet geblieben; dagegen ist durch das Decret vom darauffolgenden Tage die Auszahlung der Summe von 5,990,000 Realen, welche ihnen als Beitrag aus der Staatscasse zugewiesen war, eingestellt worden, bis die constituirenden Cortes das neue Gesetz über das Budget angenommen haben würden. **)

*) Und zwar 321 männlichen, 239 weiblichen Geschlechts.

**) Welche Wendung der Dinge in Spanien! „Die Reichen und die Aristokraten," sagt Garrido, „schicken ihre Söhne nicht mehr in das Seminar, so daß man unter den Würdeträgern der Kirche kaum mehr einen Namen findet, der einer der sogenannten illustren Familien angehörte. Die Seminarien sind dahin gebracht, daß sie ihre Recruten unter den Armen suchen

c) Unter der Benennung Akademie, Athenäum u. dgl. giebt es in Spanien eine ziemlich große Anzahl von wissenschaftlichen oder literarischen Vereinen, welche nicht bloß zum Zweck haben, Abhandlungen mit Preisen zu krönen und im Druck herauszugeben, sondern auch sich zur Aufgabe machen, nützliche Kenntnisse zu verbreiten, und Bibliotheken zu gründen, theils zum Gebrauch ihrer Mitglieder, theils zum Gebrauch des Publicums. Im Jahr 1861 zählte man 71 solcher Gesellschaften, mit 12,830 Mitgliedern, 36 Bibliotheken (mit 30,520 Bänden, wovon 29,014 gedruckte Bücher und 1506 Manuscripte), nur 4 derselben waren nicht öffentlich. Man hielt in denselben nicht weniger als 109 Curse über sehr verschiedenartige Materien. Die 32 ökonomischen Gesellschaften, los Amigos del pais genannt, mit 4478 Mitgliedern, verdienen besondere Erwähnung wegen der Verdienste, die sie sich in allen Theilen des Reichs erworben haben. Sie unterhalten Lehrstühle der Landwirthschaft, des Handels und der Industrie, der politischen Oekonomie, der Physik, der Mathematik, der populären Astronomie, sowie der Literatur und Kunst; da und dort haben sie sogar Curse für den Elementarunterricht eröffnet. Sie theilen sich in Sectionen, wie die Athenäen u. s. f., welche beinahe nach demselben Plane eingerichtet sind; nur nähert sich ihr Unterricht wegen seiner Specialitäten (Philosophie, Recht, Medicin u. s. w.) mehr dem der Universitäten. Barcelona besitzt nicht weniger als 11 Gesellschaften dieser letzteren Art, mit 3108 Mitgliedern. In Granada und in Madrid haben sich die Amigos del pais mit einer Section von Damen verbunden.

d) Es wäre sehr zu wünschen, daß auch etwas gethan würde für den Secundärunterricht des weiblichen Geschlechts, welches bis jetzt der Leitung der Klöster überlassen war. Wenn die Mädchen wieder in die Welt hinaustreten, gefallen sie leicht durch die geselligen Talente, welche sie sich ohne Mühe aneignen, aber sie sind kläglich unwissend, obwohl aufgeweckten Geistes und äußerst anmuthig. Der verführerische Reiz der Mode übt so viel Gewalt über sie, als die Glut der Andacht, aber die ernste Seite des Lebens bleibt ihnen beinahe ganz unbekannt. Allerdings würde die strenge Erziehung nordischer Frauen für ihr Temperament nicht passen, aber ebenso gewiß ist es, daß sie allzusehr vernachläßigt sind; und wenn Spanien aufrichtig wünscht, für die Uebung der freien Institutionen, die es sich gegeben hat, reif zu werden, so ist es von hoher Wichtigkeit, daß es auf den Einfluß der Mütter zählen könne.

V. Die Encyklopädie beschäftigt sich nicht mit den Universitäten. Gleichwohl halten wir es für angemessen, hier diejenigen auf dem Programm der Facultäten de letras y de ciencias verzeichneten Fächer zu nennen, die in Wahrheit nur die directe Fortsetzung des Unterrichts der Institute darstellen. Also: Facultad de letras, a) Vorbereitungscurs für den Grad des bachiller: Allgemeine Literatur, spanische Literatur, griechische Sprache und Literatur, lateinische Literatur, Geographie, Universalgeschichte, Metaphysik; b) für den Grad des licenciado: Geschichte Spaniens, kritische Studien über die griechischen Schriftsteller, hebräische oder arabische Sprache; c) für den Grad des doctor: Aesthetik, Geschichte der Philosophie. — Facultad de ciencias, a) für den Grad des bachiller: Schluß der Algebra, der Geometrie, der geradlinigen und sphärischen Trigonometrie, analytische Geometrie, Geographie, Experimentalphysik mit Erklärung der Thatsachen, allgemeine Chemie, Zoologie, Botanik, Mineralogie und Grundlage der Geologie, Linearzeichnen (mit den Säulenordnungen); b) für den Grad des licenciado: die Studirenden haben zu wählen zwischen den „exacten Wissenschaften“ (Differential- und Integralrechnung, Variationscalcul, Mechanik, beschreibende Geometrie, Geodäsie), den physikalischen Wissenschaften (Lehre von den Im-

müßen, die darin für ihre Kinder einen gewinnbringenden Beruf, eine gute Sicherheit gegen die Armut sehen. Der Unterricht darin ist erbärmlich, und selbst im Latein und in den humanioribus haben bei den öffentlichen Prüfungen die Zöglinge der Seminare nicht gegen die der Institute und der Universitäten aufkommen können.“

ponderabilien, anorganische und organische Chemie), und den Naturwissenschaften (Organographie und Physiologie der Pflanzen, Phytographie und botanische Geographie, Zoologie [2 Curse, die Wirbelthiere und die Wirbellosen], Entwicklung der geognostischen Mineralogie); c) die gleiche Unterscheidung besteht für den Grad des Doctor: physische und observirende Astronomie, mathematische Physik (exacte Wissenschaft); chemische Analyse und chemische Arbeiten (physikalische Wissenschaft); vergleichende Anatomie und Zoonomie, Paläontologie und Geologie (Naturwissenschaft). Die Pharmacie-Studirenden müßen, bevor sie an die Specialstudien kommen, wie die übrigen Studenten das Examen eines bachiller en artes, und überdies eine Prüfung in der allgemeinen Chemie, Zoologie, Botanik, Mineralogie und elementaren Geologie bestanden haben. Dieselben Kenntnisse, und außerdem noch die Kenntnis der Experimentalphysik mit Erklärungen verlangt man von denen, welche sich als Mediciner einschreiben lassen. Endlich ist für den Eintritt in die Juristenfacultät, unabhängig von dem Baccalaureat en artes ein Examen über die allgemeinen Principien der Literatur, über die spanische und lateinische Literatur und über die Universalgeschichte vorgeschrieben. Folgendes ist eine Tabelle über die Frequenz der spanischen Universitäten, für 4 Jahrgänge:

	1857—1858	1858—1859	1859—1860	1860—1861
Philosophie und letras	714	860	870	1,065
Ciencias	327	763	764	1,132
Pharmacie	561	396	512	514
Medicin.	1,372	1,498	1,449	1,626
Civil- und kanonisches Recht . .	3,775	3,976	3,349	3,463
Verwaltungsrecht	441	453	712	506
Theologie *)	338	396	321	305
Summe der Studirenden:	7,528	7,842	7,977	8,611

VI. Colonien. Die reiche Insel Cuba, die Perle der Antillen, hat sich vom Fluch der Sklaverei noch nicht befreien können. Doch darf man hoffen, daß vermittelst einer Reihe von Uebergangsmaßregeln, welche mit vorsichtiger Langsamkeit durchgeführt werden, das Ziel erreicht werden kann, ohne daß der Ruin der weißen Bevölkerung die Folge ist, und namentlich ohne daß die sicilianische Vesper von St. Domingo sich zu erneuern droht. Einstweilen aber sehen wir, daß die Cubanen spanischer Abkunft, eben erst vor der Annexion an Nordamerika bewahrt durch den Ausbruch des Krieges, welcher beinahe das Sternenbanner der Union entzwei gerissen hätte, für sich selbst an Gleichberechtigung der Creolen und der Spanier denken, ja mehr oder weniger offen nach nationaler Unabhängigkeit streben.**) Was auch der Grund solcher Hoffnungen sein mag, das ist gewiß, daß diese patriotischen Gesinnungen vornehmlich in der Hauptstadt für den Fortschritt und die Verbreitung der Aufklärung außerordentlich günstig gewirkt haben, wenigstens unter den wohlhabenden Classen. Die Stadt Havana ist sowohl in Hinsicht auf allgemeine Bildung als auf materiellen Reichthum eine der am weitesten vorangeschrittenen unter allen Städten der spanisch redenden Länder der andern Hemisphäre: darüber hat sich schon vor geraumer Zeit Alex. v. Humboldt ausführlich ausgesprochen. Sie hat auch das Mutterland um nichts zu beneiden: im Gegentheil, man könnte mit Fug behaupten, daß die meisten spanischen Städte sie hinsichtlich des

*) Heutzutage ist diese Facultät aufgehoben.

**) Der havanesische Dichter Don José de Heredia schrieb schon 1825:

que no en vano entre Cuba y España
tiende immenso sus olas el mar!

öffentlichen Unterrichts zum Muster nehmen könnten. Ihre im J. 1728 gegründete und 1818 erweiterte Universität ist in der That blühend, aus ihr gehen regelmäßig treffliche Advocaten und Aerzte hervor, und von Zeit zu Zeit auch Gelehrte, die dieses Namens würdig sind. Sie besitzt eine schöne Bibliothek, einen mit Recht berühmten botanischen Garten, wohl unterhaltene Museen und Sammlungen; um dieselbe gruppiren sich colegios und Specialschulen aller Art: die Akademie der schönen Künste und die Navigationsschule namentlich nicht zu vergessen. Die Gesellschaft der Amigos del pais, gegründet im J. 1793, hat den spanischen Vereinen gleichen Namens (s. oben IV, c) als Muster gedient: die Landwirthschaft, die Industrie, die Künste und Gewerbe verdanken ihr namhafte Förderung. — Der Primärunterricht ist nicht vernachlässigt: man strebt sich von der alten Katechismusmethode mit auswendig zu lernenden Fragen und Antworten zu befreien, und die Schüler anzuhalten, daß sie nachdenken und sich Rechenschaft geben von dem was man ihnen zeigt.*) An guten Elementarschulbüchern fehlt es nicht, ja selbst nicht an pädagogischen Schriften; wir nennen die Articulos sobre educacion von D. J. M. Cespedes (Habana 1866. 8), und die Zeitschrift: La idea, revista de instruccion publica, welche derselbe Verfasser im Verein mit D. T. Guerrero herausgiebt.**) Die Studien der mittleren Unterrichtsstufe werden mit Eifer betrieben. Man findet bei den guten havanesischen Schriftstellern eine gründliche Kenntnis der besten classischen Autoren, und sie wenden größere Sorgfalt auf die Reinheit der Sprache als manche ihrer spanischen Collegen, welche, um Aufsehen zu erregen und neumodisch zu erscheinen, gerne ihr castilianisches Idiom mit unnöthigen Fremdwörtern spicken: denn, wie Herr de Custine witzig sagte, die Spanier fürchten beständig, man glaube sie seien hinter der Zeit zurückgeblieben. — Geschichte und Geographie lehrt man gründlich, die kosmopolitischen Beziehungen der Havanesen tragen hiezu ohne Zweifel bei, zugleich aber wohl auch die lebhafte ihnen gleichsam angeborne Wißbegierde, ein charakteristischer Zug der Einwohner. Dem Dichter Heredia***) verdankt man einen geschätzten Abriß der Geschichte (Lecciones de historia universal, 4 Bände kl. 4°), welcher nach den Elements of history von Prof. Tytler geschrieben ist, die lange Zeit ein verbreitetes Schulbuch in den vereinigten Staaten waren. — Trotz allen Bemühungen der Regierung und der Vereine, welche den Unterricht fördern, ist übrigens in den untern Classen die Unwissenheit immer noch sehr groß. Im J. 1861 konnten von 138,659 Einwohnern der Stadt Havana nur 48,728 Männer und 21,975 Weiber lesen und schreiben. Die weiße Bevölkerung der ganzen Insel belief sich auf 793,484 Seelen, von dieser Zahl hatte nur $^1/_3$, nämlich 241,457, den ersten nothdürftigsten Unterricht erhalten. Was die farbige Bevölkerung betrifft, so kann man sich vorstellen, von welch dichter Finsternis sie umgeben ist. Von 603,046 Seelen konnten im J. 1861 nur 13,319 Männer und 13,461 Weiber lesen und schreiben (also mehr Weiber als Männer!); 319,209 Männer und 257,057 Weiber vegetirten an die Scholle gefesselt, ohne einen Lichtstrahl! — In den 32 Districten der Insel betrug die Zahl der Lehrer jeder Kategorie zusammen 5,658 Weiße und 300 Farbige. — Folgende Statistik wird eine Vorstellung geben von dem Zustand des Unterrichts auf der Insel Puertorico, ebenfalls im J. 1861. Weiße Bevölkerung: 300,406 Seelen; 26,728 Männer, 17,860 Weiber konnten lesen und schreiben; 127,600 Männer, 128,218 Weiber lebten in absoluter Unwissenheit dahin. Farbige Bevölkerung: 282,775 Seelen; 3714 Männer, 2758 Weiber konnten lesen und schreiben, oder lesen allein; 138,375 Männer, 137,928 Weiber konnten keines

*) Wir führen als Beispiel an die Nociones elementales de gramatica castellana por D. José Maria Zayas (Habana, 1860. 18°). Zayas ist ein alter Schüler von D. José de la Luz Caballero, welcher zur Verbesserung des Zustandes der havanesischen Schulen viel beigetragen hat.

**) Dem letztgenannten verdankt man auch die Lecciones del mundo, ein kleines gut geschriebenes Buch voll gesunder Belehrung.

***) Gestorben 1839 als Minister de la Audiencia in Mexiko.

von beiden. Weiße Lehrer 454, farbige 15, in den 9 Districten der Insel. — Für die **Philippinen** haben wir nur Nachweisungen über die dahin deportirten Verbrecher. Im J. 1862 waren es deren 3999, wovon nur 1124 schreiben konnten. — Von **Santa Isabel** (**Fernan do Po**) wissen wir in solcher Hinsicht gar nichts; die Bevölkerung dieser Insel betrug überhaupt damals nicht mehr als 1037 Menschen, fast nur Farbige.

VII. **Schluß.** Kein Land in Europa hat anerkanntermaßen seinen ursprünglichen Charakter treuer bewahrt als Spanien, und doch ist auch keines, wie wir vorhin schon angedeutet haben, so eifersüchtig besorgt,*) daß es nicht als hinter den andern zurückgeblieben erscheine — wir reden hier von den heutigen Spaniern. Daher kommt es, daß die Einrichtungen zuweilen nicht zu dem Nationalcharakter passen wollen. Nun aber genügt es nicht, daß das Gesetz einem Ideal der Vollkommenheit entspreche; es ist wesentliches Erforderniß, daß die, welche berufen sind, es zu beobachten, es auch als eine Wohlthat anerkennen. Man hat sehr richtig gesagt, daß seit Philipp II. die Nation nicht mehr sich selbst angehörte: sie wurde zu sehr regiert, und zwar regiert wie ein Kloster. Die Centralgewalt that, was ihr wohlgefiel, und niemand durfte ein Wort darein reden. Gleichgültigkeit, Schlaffheit kam unmerklich mit bleierner Gewalt über die Bevölkerung, die an den öffentlichen Angelegenheiten keinen Antheil mehr nehmen durfte; die Schrecken der Inquisition ertödteten vollends alle persönliche Selbständigkeit. Hiezu kommt, daß zwei Drittel des Grundbesitzes in die todte Hand übergegangen waren, und die Klöster waren reich genug, um es für überflüssig zu halten, die natürlichen Hülfsquellen des Landes besser auszubeuten; diese blieben brach liegen: der Staat aber und die Großen verfielen, wie bereits gesagt wurde, in den verhängnißvollen Irrthum, den Ueberfluß an edlen Metallen für wahren Reichthum zu halten. Seitdem sie den Ertrag der Minen Amerikas verloren haben, ist die Armut allgemein geworden und so wird es wohl noch lange bleiben! Nun bedenke man noch die tiefe Unwissenheit, in welche alle Classen der Gesellschaft versunken waren,**) und man wird begreifen, wie es kam, daß die edelste Ungeduld der Zukunftspartei regelmäßig auf dem trägen Sande der Massen strandete, die nicht einmal ein Bewußtsein hatten von ihrem Herabgekommensein.

Man hat endlich eingesehen, daß man damit anfangen müße, das Volk zu unterrichten, wenn man es zu einer inneren Erneuerung führen wolle: selbst die Conservativen mußten das erkennen. Aber die Geistlichkeit hatte die Augen offen: als ihr das Monopol des Unterrichts entzogen wurde, verlangte sie die moralische Oberaufsicht; sie schob sich sogar an die Stelle der Lehrer, und diese fühlten sich von ihr herabgewürdigt und verloren den Muth. Und das Gesetz mochte immerhin den Schulzwang einführen: zwinge einer doch die Eltern, ihre Kinder zur Schule zu schicken, wenn es keine Schulen giebt! Wie sollte man aber alle die Lücken ausfüllen in einem ruinirten Lande, in welchem die Gemeindekassen so leer waren als der Staatsschatz! Und vollends, was konnte man erreichen mitten in den Bürgerkriegen, unter Ministerien, von denen jedes folgende für seine erste Pflicht hielt, aus Politik die von seinem Vorgänger getroffenen oder reorganisirten Einrichtungen auf den Kopf zu stellen, nachdem sie kaum angefangen hatten wirksam zu sein? Was die Organisation des Unterrichts selbst betrifft, so hatte man sich viel mehr bemüht, die Ordnungen fremder Länder, namentlich Frankreichs, sklavisch nachzumachen, als daß man sich gefragt hätte, was für das Land passe, und was sofort ausführbar sei gegenüber den eingewohnten Bräuchen und nationalen Vorurtheilen. Der Primärunterricht machte demungeachtet unter dem Gesetz

*) Ad. Le Hardy de Beaulieu, in der Revue trimestrielle de Bruxelles, t. XXIV. (1859.) p. 249.

**) Bis zum Jahr 1830 flößten mathematische Bücher den unwissenden Landleuten einen abergläubischen Schrecken ein; sie hielten die geometrischen Figuren für magische Zeichen zur Hexerei und zum Geisterbeschwören. S. Le Hardy, das. Bd. XXVIII. p. 70.

von 1857 sehr befriedigende Fortschritte; das Gesetz mochte sein wie es wollte, es war doch immerhin ein Gesetz, und Spanien war zwar in Schlummer versunken und betäubt, aber nicht entnervt, nicht kraftlos. Die Wirkung ließ auf sich warten, aber sie kam: eines schönen Tages sah sich die Geistlichkeit auf einmal außer Stand, die Dämme zu halten, und der Liberalismus war zu der gleichen Zeit mit einem Schlag in der Lage, definitiv mit dem alten Regime zu brechen. Die Augen waren aufgegangen: die ganze Nation freute sich über ihre Befreiung.

Man ist nun an einem Punct angekommen, wo man alles neu zu machen hat. Aber wenn man plötzlich von einem Extrem zum andern übergeht, könnte leicht das Mittel schlimmer sein als das Uebel selber. Hat nicht die Landbevölkerung von Neapel und Sicilien sich gegen die an die Stelle der Bourbonen getretene Regierung erhoben, weil diese sie anhielt, ihre Bürgerpflichten zu erfüllen, wofür ihnen Rechte und Freiheiten zu Theil wurden, die man ihnen entgegenbrachte, von welchen sie aber nichts wissen wollten? Der Unterricht in Spanien ist jetzt rein weltlich: hat der von demselben ausgeschlossene Clerus darum etwa allen Einfluß auf das Volk verloren? Und, man muß es zugeben, sind seine Klagen nicht zum Theil auch gerechte, jetzt wo die Lehrer alle Freiheit haben, wenn sie nur wollen, die Kinder zu entchristlichen? Da ist nun der vollkommen freie Unterricht, frei wie die Luft und wie der Wind, frei nach Inhalt und Form, absolut ohne Centrum, bis man endlich vollends jede Mitwirkung des Staats unterdrückt. Aber kann man denn von jetzt an noch auf den Eifer der Gemeinderäthe, auf die Einsicht der Lehrer bauen? Die Vervielfältigung transitorischer Bestimmungen verräth die Verlegenheit der Regierung: so löblich ihr Bestreben sein mag, bis jetzt hat sie nicht mehr erreicht, als daß sie das alte Gebäude tüchtig zerklüftet hat, — um es nachher wieder mit Tünche zu überstreichen.

Die Primärschulen sind gleichwohl in einem verhältnismäßig bessern Stande als die institutos, in welchen die humanen Studien auf ihren einfachsten Ausdruck zurückgeführt sind, unter dem Einfluß des dominirenden Gedankens, daß man die jungen Spanier vor allem ihr eigenes Vaterland und seine Hülfsquellen kennen lehren müße. Sicherlich, wenn der classische Unterricht hätte so bleiben sollen, wie er war, gab es nichts besseres, als ihn mit einem Federstrich zu tilgen. Allein ihn zu reformiren war die Aufgabe; statt dessen verkannte man gänzlich seinen Charakter und seine Bestimmung. Ihm das Bewußtsein dieser seiner Bestimmung wieder zu geben — und diese Bestimmung ist die geistige und sittliche Bildung, nicht eine Propaganda der Halbwisserei — das hätte die erste Sorge der befreienden Macht sein müßen. Heute dagegen giebt man den Nebenfächern das Uebergewicht über die Hauptfächer, dem accessorischen Wissen den Vorrang vor dem fundamentalen . . . Man wird von diesem Irrthum ohne Zweifel zurückkommen, aber eine Generation kann darüber zu Grunde gehen.

In Madrid, in Barcelona, in Sevilla und in andern großen Städten halten die Hochschulen ihr Banner noch hoch! Spanien besitzt zu seinem Ruhm eine Anzahl von Gelehrten und Forschern, deren Thätigkeit und Einfluß sich mehr und mehr fruchtbar erweist. Aber hier finden sich auch auffallende Contraste: neben einer glanzvoll blühenden Facultät schleppt sich an derselben Universität eine andere im Schlendrian dahin. Die höhern Specialschulen allein schreiten in gleichem Geiste vereint vorwärts, auf einer Höhe, welche dem Zweck ihrer Gründung würdig entspricht.

Wenn das Staatsschiff endlich einen gewandten und festen Steuermann findet,*) wenn bei der Ausführung der getroffenen Anordnungen die Regierenden vielmehr den sittlichen Zustand des Volks im Auge haben, als das Bestreben, Spanien mit einem Schlage in gleicher Linie mit andern Nationen vorgehen zu lassen; wenn zumal die sich

*) Im Augenblick, da wir dies schreiben, melden die Zeitungen die Thronbesteigung des Herzogs von Aosta.

gegenüberstehenden Parteien ohne Rückhalt und ohne Hintergedanken sich um die höchste Autorität des Landes schaaren, mit dem festen Entschluß, ihre Kämpfe von jetzt an nur innerhalb der Schranken der Cortes wieder zu beginnen; wenn man endlich oben wie unten dahin gelangt, einzusehen, daß es keine wahre Ordnung ohne Freiheit, aber auch keine Freiheit ohne Ordnung giebt, und daß Dauerndes nur geschaffen wird durch Mäßigung in den Reformen und durch strenge, ausdauernde Arbeit aller: dann ist die Wiedergeburt Spaniens sicher. Statt nach Mustern im Ausland zu suchen, mögen die Spanier sich von dort nur Anregungen holen, und dafür ihren eigenen innern Werth besser würdigen lernen; sie mögen ihren traditionellen Stolz darein setzen, sich ihrer selbst und ihrer glorreichen Vergangenheit würdig zu zeigen: es fehlt ihnen an nichts, um einen ehrenvollen Platz an der Seite der großen Nationen einzunehmen. — Man findet das Vorstehende vielleicht da und dort hart und scharf; allein man möge uns gestatten, es hier auszusprechen: die rücksichtsloseste Freimüthigkeit ist in einem solchen Falle Pflicht. Wir glauben an Spaniens Wiedererwachen, aber so sicher wie wir darauf hoffen und so fest wir daran halten, eben so gewiß sind wir auch davon überzeugt, daß es noch so lange gehemmt bleiben wird, bis die politische Begeisterung endlich gestattet, in seinen Einrichtungen das Erreichbare an die Stelle des Wünschenswerthen zu setzen. **Alphons Le Roy.**

Sparhafen, Sparbüchse, s. Sparsamkeit.

Sparsamkeit. Diese Tugend setzt, um ausgeübt werden zu können, dreierlei voraus: 1) daß man etwas habe, was man sparen, aufsparen, zusammensparen kann, ein Eigenthum, eine Erwerbsquelle; 2) daß man den Werth des Geldes, als des Mediums aller Werthe, und ebenso den Werth der um Geld zu habenden Dinge einigermaßen kenne, und 3) daß man schon einen Lebenszweck, eine Zukunft ins Auge fasse, wozu das Sparen als Mittel dient. Dies alles vorausgesetzt, besteht die Sparsamkeit, als grundsätzliche Gewohnheit des Sparens, viel weniger darin, daß man mit Eifer oder gar mit Hast aufs Erwerben und Aneignen bedacht wäre (das ist Habsucht), als vielmehr im stillen, sorgsamen Wachen über das auf ordnungsmäßige Weise schon Erworbene, damit hievon nichts ohne zwingende Nothwendigkeit weggegeben, also auch das Kleinste nicht vergeudet werde. Gerade dieses Achten aufs Kleine, auf den Kreuzer und Groschen, auf ein Restchen Brod („auf daß nichts umkomme" Joh. 6, 12), auf ein Schwefelholz, ist neben der Bereitwilligkeit, sich einen bloß vorübergehenden Genuß zu versagen, um kein Geld auszugeben, das Charakteristische des Sparsamen im Gegensatze zum Verschwender, der für den augenblicklichen Genuß, selbst wenn er nur eitler Schein wäre, alles hingiebt, ohne an morgen zu denken. Vom Habsüchtigen und Geizigen aber unterscheidet sich der Sparsame dadurch, daß jener die möglichste Vermehrung des todten Besitzes durch möglichst gesteigerte Einnahme, seis auch auf nicht ehrenhaften Wegen, und durch möglichst verringerte Ausgabe, seis auch mit Verzicht auf jeden wirklichen Lebensgenuß, als Selbstzweck anstrebt (Geiz und Habsucht unterscheiden sich dann wieder als negatives und positives, als defensives und aggressives Verfahren; der Geiz läßt nichts, auch nicht das Geringste mehr fahren, was er einmal in den Krallen hat, die Habsucht hat niemals genug am Erworbenen), wogegen der Sparsame schon das zu erreichende Ziel des Besitzens nicht ins Unendliche erhöht, sondern nur ein mäßiges Quantum sich wünscht, ja überhaupt kein Ziel fixirt, dies vielmehr Gott anheimstellt, solchen Besitz selbst aber nur zu dem Ende sammeln möchte, um zu einer würdigen Gestaltung seiner Lebenslage, zu einer unabhängigen Stellung die Mittel zu erlangen. Das aber ist ein sittlicher Zweck; denn um sittlich zu sein (1. Thess. 4, 12), d. h. um nicht nur den Menschen gegenüber sich unabhängig bewegen zu können, sondern auch nicht durch den täglichen und stündlichen Kampf um die bloße Existenz an aller höheren Thätigkeit gehindert zu sein, bedürfen wir alle ein gewißes Maß von zeitlichem Besitz.

Nun treffen aber jene Voraussetzungen beim Kindesalter naturgemäß noch gar nicht zu. Das Kind besitzt und verwaltet noch keinerlei Eigenthum und verdient für sich

noch kein Geld; es kennt noch nicht den Werth desselben und ebensowenig den Werth der äquivalenten Gegenstände; und die Zukunft, für die es zu sparen hätte, liegt ihm noch in weiter Ferne, sie ist für sein Denken und Wollen noch etwas nichtvorhandenes. Man muß daher in einer geordneten Haushaltung eher darob bedenklich werden, wenn ein Kind schon einen wirklichen, habituellen Sparsinn verräth; es ist viel natürlicher, daß ein gesunder, kräftiger Junge eine geschenkte Geldmünze nicht lange in der Hand behalten kann; sie brennt ihm zwischen den Fingern, bis er sie, wie der Volksausdruck lautet, „verpuzt", „verklopft" hat. Freut er sich auch, wenn es in seinem Sparhafen klingelt, so würde er doch, sobald ihm freie Disposition darüber gelassen würde, an der ersten besten Bude seinen ganzen Reichthum hergeben, um einen Quark dafür zu kaufen, den er den andern Tag nicht mehr ansieht. Das lassen vernünftige Eltern einfach nicht zu; schon die Anlegung eines Sparhafens geschieht auf ihr Gebot, und höchstens ein- oder das andremal kann zu dem Mittel gegriffen werden, das Kind durch eignen Schaden zu belehren, indem ihm sein Wille gelassen, aber hernach auch gehörig zu Gemüth geführt wird, was es jetzt, nachdem die Näscherei genossen, das Spielzeug zerbrochen ist, von seinem Gelüste noch habe? Sparsamkeit wird zuerst nur durch Zucht gelehrt. Das Kind muß dazu genöthigt werden, sein kleines Eigenthum an fahrender Habe, Kleider, Bücher, Spielsachen zu schonen; was es verdorben oder verloren, dessen Wiederanschaffung darf ihm nicht zu leicht gemacht werden; fordert der Anstand, die Ehre des Hauses solch eine Restitution (z. B. von zerrissenen Kleidern), so muß die Strafe desto mehr als Ersatz dafür dienen, daß man den Jungen seinen selbstverschuldeten Verlust nicht eine Weile fühlen lassen kann. Dabei versteht es sich von selbst, daß ihm auch nicht jeder Wunsch befriedigt wird; wenn die Mutter schwach genug ist, der Tochter schon als Kind jeden Putz anzuschaffen, sie als Jungfrau jede Lustbarkeit mitmachen zu lassen, so wird ein künftiger Gatte ihr schwerlich mehr einen Begriff von Sparsamkeit beibringen. Die Disciplin des Hauses hat aber natürlich nur dann einen Sinn, ist überhaupt ja nur möglich, wenn die Eltern nicht bloß an den Kindern, sondern zu allererst an sich selber sparen; wo der Mann etwa ein Wohlleben führt, dafür aber der Frau die Pflicht der Sparsamkeit zuschiebt, oder wo die Frau des sparsamen Mannes Erwerb als ihre Civilliste behandelt: da wird das Beispiel des besseren Theils schwerlich den Einfluß des schlechten Beispiels vom andern Theil unwirksam machen. Wo aber beide einträchtig jenes friedliche und genügsame Leben führen, für welches es gar kein Opfer ist, sich alles unnöthigen Aufwands, alles unreellen Genusses zu enthalten, wo man also auch den Kindern nicht vorjammert, daß man auf so vieles verzichten müße, weil man eben leider durch die Verhältnisse gezwungen sei, sich einzuschränken; wo man auch im Punete der Ehrenausgaben sich nicht durch Eitelkeit oder Schwäche verleiten läßt, ein vernünftiges Maß zu überschreiten, dagegen aber, wo es einem reellen Zwecke gilt, desto weniger knauserig ist: da lernen auch die Kinder auf praktischem Wege die Sparsamkeit in ihrem Unterschiede von Luxus wie von Knickerei kennen und üben, und dies um so besser, wenn ihnen gelegentlich auf ihr Befragen die Eltern klare Rechenschaft von den Gründen geben, warum sie heute unerbittlich sind und selbst das Wohlfeilste zu theuer finden, weil es überflüßig ist, morgen aber bereitwillig ein Namhaftes drangeben. Damit verbindet sich von selbst die praktische Belehrung über den verschiedenen Werth der Dinge, wie dieser in vielfachem, grellem Widerspruch mit der Weltmeinung von einem gesunden, christlich-gebildeten Urtheil taxirt wird; wobei übrigens die Eltern sich selbst wohl zu prüfen haben, ob diese ihre Taxation nicht auch eine nur eingebildete ist, also den Kindern doch nicht den richtigen Maßstab für die angemessene Verwerthung des Geldes bietet. Wie manchmal hat ein Vater irgend eine Liebhaberei, deren wirklicher Werth keineswegs in richtigem Verhältnis zu dem dadurch verursachten Aufwande steht; Raritätensammler, Kunstliebhaber, Schöngeister, die alles zusammenkaufen, was ihrer Leidenschaft in die Augen sticht; dann wieder, um eine Stufe weiter herabzusteigen, Gourmands, die immer die frühesten Gemüse, die ersten Trauben auf der Tafel haben

müßen, denen nur die feinsten Cigarren genügen — sie können daneben in allen übrigen Dingen sparsame Leute sein: aber Sparsamkeit lernen die Kinder doch nicht von ihnen und es muß gut gehen, wenn nicht das Andenken an sie durch den Gedanken getrübt wird: hätte der Vater seinen Liebhabereien weniger nachgehangen, den Kindern wäre ein leichterer Lebensweg beschieden gewesen. Wird es dagegen dem Kinde selber klar, wie viel es den Eltern Dank dafür schuldet, daß sie um seinetwillen gespart haben, so wird es nicht nur nicht durch Verschwendung denselben unnöthige Opfer zumuthen und ihre Güte misbrauchen, sondern auch für seine eigne Zukunft sich das Nöthige merken. Den heranwachsenden Kindern ist nun aber nicht bloß durch Wort und Beispiel Sparsamkeit im allgemeinen zu predigen, sondern es wird wohl hin und wieder gut sein, ihnen auch einen genaueren Einblick in eine häusliche Finanzverwaltung zu geben. Junge Leute haben davon gar curiose Vorstellungen; wie lange währt es, bis sie nur einmal auf die Frage verfallen, woher denn eigentlich alle Tage ihre Nahrung und Kleidung komme? Wenn der Vater dem etwa auf einem auswärtigen Gymnasium oder einer Hochschule befindlichen Sohne sagt: so viel ist meine jährliche Einnahme, so viel kostet der Haushalt, so viel kann ich also auf dich verwenden; für dich macht die Kost, die Kleidung, der Unterricht so viel aus: dann sieht der Sohn selbst ein, wie er es in Betreff seines eigenen Vergnügens zu halten habe; er sieht, daß Sparsamkeit nicht ein pedantisches, philisterhaftes Gebot, sondern einfach durch Vernunft und Nothwendigkeit dictirt ist. Es giebt Eltern, die auch ihren heranwachsenden Kindern niemals irgend einen Einblick in ihre Verhältnisse gewähren; selbst Wittwen von energischerer Gemüthsart halten ihre Verwaltung oft bis an ihr Ende geheim. Wir können dies nicht gutheißen. Entweder bildet sich dann eine falsche Vorstellung von ungeheuern Reichthümern, die seiner Zeit eine desto bitterere Enttäuschung zur Folge hat; oder setzt sich ein Mistrauen an, es sei Kasse und Buch wohl nicht ganz in Ordnung; das dient nicht dazu, das kindliche Verhältnis rein zu erhalten. — Leichter übrigens werden bei vernünftiger Leitung die Töchter diesen Punct begreifen als die Söhne, wenn ihnen nämlich schon irgend ein activer Antheil an der Leitung des Hauswesens übertragen wird, oder wenn sie etwa in Abwesenheit der Mutter dasselbe ganz zu führen haben. Lernen sie, wie viel alle Tage für die allerunentbehrlichsten Dinge ausgegeben werden muß, so lernen sie ebendamit sparen. Wenn übrigens in manchen Familien die erwachsenen Töchter ein Monats- oder Jahrgeld erhalten, von welchem jede ihre sämmtlichen Bedürfnisse, Kleidung, Schuhwerk, Papier u. s. f. selbst zu bestreiten hat — also nicht bloß Taschengeld, — so kann das freilich für eine Schule der Sparsamkeit gelten, vorausgesetzt, daß die Summe weder zu hoch noch zu niedrig bemessen ist. Wenn aber das Töchterchen weiß, ein allfälliges Deficit wird, sei es mit oder ohne Murren, vom Papa jedenfalls gedeckt, so wird der Zweck nicht erreicht; bleibt man aber strictė beim Fixum, so ist damit eigentlich ein Band zwischen Eltern und Kind gelöst, das nicht gelöst werden sollte, bis die Tochter ihren eigenen Hausstand gründet. Karl von Raumer hat Recht, wenn er (Erz. der Mädchen, Bd. III, 2. S. 202 der Geschichte der Päd.) hiegegen in seiner schlichten Weise bemerkt: „Die Mutter wird zur erwachsenen, bescheidenen, vernünftig erzogenen Tochter sagen: Siehe, was mein ist, das ist dein.“ Ein Taschengeld ist aber damit nicht ausgeschlossen; denn so viel Selbständigkeit darf und soll dem reiferen Jugendalter gewährt werden, daß es in Kleinigkeiten, die ihm Freude machen, einen gewißen Spielraum hat und nicht jeden Kreuzer sich erst erbetteln, nicht über jeden Kauf einer Handvoll Kirschen Rechenschaft ablegen muß. Niemeyer hat dies sogar schon für das Kindesalter verlangt (Grundſ. I. S. 318. 6. Aufl.), so zwar, daß das Kind über die Verwendung seines Taschengeldes Rechenschaft ablegen soll. Aber für das noch nicht confirmirte Kind ist solch ein Eigenthum immer eine Versuchung, nie eine wirkliche Schule der Sparsamkeit, und das Rechenschaftablegen ist überdies noch eine Versuchung zum Lügen. Lehrer, welche fremder Eltern Kinder in Kost nehmen, thun daher sehr recht, sich auszubedingen, daß dieselben nicht von Haus aus mit Geld versehen werden; Lehrmeister

thun ebenfalls wohl, zu verlangen, daß als Taschengeld für den Lehrling ihnen, den Lehrherren, eine Summe übergeben werde und daß sie allein dem Jungen das Seine verabreichen. — Für das jüngere Kind hat die Idee des Sparens, außer der obenbemerkten Auferlegung des Schonens seiner Effecten u. s. w., ihre Verkörperung nur in der Sparbüchse. Was sie werth ist, das soll ihm aber klar werden, wenn einmal aus den Kreuzern und Groschen sammt den stattlicheren Pathengeschenken u. s. f. eine größere Summe geworden ist, mit der sich etwas namhaftes, eine schöne Ferienreise unternehmen, ein werthvolles Buch, ein Instrument kaufen läßt; Schreiber dieses ist auf diesem Wege einst zum ersehnten Besitze seines ersten eigenen, bescheidenen Claviers gelangt. Insbesondere aber ist mit der Sparbüchse dem Kind auch die Möglichkeit zur ersten, freien Uebung der Wohlthätigkeit eröffnet, überhaupt zur freien Liebesübung, sei's zu einem Geburtstagsgeschenk für Eltern oder Geschwister, sei's für die Armut, für die Mission u. s. f. „Die Liebe lehrt sparen und entbehren, um geben zu können." (Vergl. die Schrift: Ueber Kindererziehung, mit Vorwort von K. Bormann, Berlin 1867. S. 33.) Das ist auch das einzig richtige und erfolgreiche Mittel, um dem Geiz den Zugang ins kindliche Herz abzuschneiden, daß die Geneigtheit, zu geben, in dasselbe gepflanzt und durch wirkliches Geben ihm die Erfahrung beigebracht wird, wie viel seliger das Geben ist als das Nehmen. In zweiter Linie ist aber auch das Ehrgefühl zur Mitwirkung beizuziehen; wenn das Kind von Jugend auf hört, wie sehr der Geizige, der Knicker, der Filz als ein schmutziges, verächtliches Subject beurtheilt wird, wie man ihm selber augenblickliche Anwandlungen von Ungeneigtheit zum Mittheilen als Schande anrechnet: so wird auch von dieser Seite die Wurzel abgeschnitten, aus welcher sich — als eine der niedrigsten Arten der Selbstsucht — der Geiz entwickeln könnte.

Wenn es wahr ist, daß man erst dann das Geld sparen lernen, wenn man es selbst habe verdienen müßen (was aber durch die blauen Montage der Fabrikarbeiter nicht eben bestätigt wird): dann würde mit allem bisher bemerkten die eigentliche Quelle der fraglichen Tugend noch nicht genannt sein, nämlich die eigne Arbeit des Kindes, sofern sie ihm einen Lohn einbringt. Wir sehen natürlich hier von der Fabrikarbeit der Unmündigen ab, die von jeder humanen Pädagogik nur als ein tiefer Schaden beklagt werden kann; ebenso von jeder bettelhaften Kinderindustrie mit Erdbeeren oder Veilchensammeln u. dgl. Aber wir halten es auch in geordneten Haushaltungen für ganz angemessen, wenn gewiße freiwillige Arbeiten eines Kindes, namentlich solche, die ein besonderes Geschick erfordern und die sonst durch irgend einen Fremden um Bezahlung gefertigt werden müßten, ihm wie zum Scherz honorirt werden. Es hat ein Knabe z. B. an einem Ferientag ein paar Stunden Holz für die Küche gespalten, da ists billig und angemessen, ihm ein paar Kreuzer Honorar zu verwilligen. Ein andrer giebt seinem jüngern Bruder freiwillig Clavier- oder Geigstunden; das setzt unter Brüdern selbstverständlich Verdruß und Thränen, aber sobald man sieht, es kommt etwas dabei heraus, so wird der Lehrmeister auch honorirt. Ein Dritter hat etwa an Weihnachten eine kleine Druckerpresse bekommen; er druckt dem Papa Kaufmann Etiketten in den Laden, der Mama Visitenkarten, dem Onkel Stadtpfleger Steuerquittungsformulare; für alle solche Leistungen wird er billig bezahlt, und was so mit der Hände Arbeit verdient worden, das wird er sparen. Daß nicht Habsucht daraus werde, die zuletzt nichts mehr umsonst thun will, dafür wird der gute Geist des Hauses anderweitig sorgen; der Sohn soll auch beim Empfang solchen Lohnes stets wissen und fühlen, daß man ihn gleichwohl nicht wie den Handwerksmann ablohnt, sondern daß man eine Freude an seinem Arbeiten als solchem hat und darum auch ihm eine Freude machen will. Deswegen sagten wir oben: man solle dem Knaben seine Arbeit wie zum Scherz honoriren. Wie alles der Art nur innerhalb der Familie seine Berechtigung hat, so soll der Knabe auch fühlen, daß es die Liebe ist, die ihm die Arbeit lohnt; damit wird aber nur die Liebe, nicht die Habsucht genährt.

Palmer.

Spartanische Erziehung, s. Lykurg.

Spener. Was der Mann für die Katechese geleistet, ist schon in Bd. III. S. 882 und S. 910 f. namhaft gemacht und gewürdigt worden; und wie die von ihm ausgegangene religiöse Sinnes- und Lebensrichtung auf die Erziehung in den Familien und Schulen gewirkt, wie sie gleichsam eine neue Species praktischer Pädagogik erzeugt hat, davon war in dem Art. Pietismus Bd. VI. S. 78 ff. das Nöthige zu sagen. Es bleibt somit nur noch übrig, daß wir dem Manne selber einige Zeilen widmen, die jedoch dem Zwecke der Encyklopädie gemäß außer den wesentlichsten Personalien bloß dasjenige enthalten sollen, was sein persönliches Wirken nach der pädagogischen Seite charakterisirt.

Philipp Jakob Spener war von Geburt ein Elsäßer, sein Vater ein geborner Straßburger, in Diensten stehend als Registrator und Rath des Grafen von Rappoltstein. Der Sohn wurde geboren in Rappoltsweiler am 13. Jan. 1635. Mit der hervorragenden Begabung, die er als Kind schon zeigte, verband sich bei ihm, durch Natur und Erziehung gleichmäßig bedingt, ein zarter frommer Sinn; zu entschiedener Lebensrichtung wurde derselbe, als der 13jährige Knabe Augenzeuge war von dem seligen Hinscheiden seiner Pathin, der verwittweten Gräfin Agathe von Rappoltstein, die seine liebevolle Wohlthäterin gewesen war und ganz besonders auf sein Gemüth durch ihre Gespräche mit ihm gewirkt hatte. Eine niedere Schule hat er nicht besucht; im Elternhause ward durch Hauslehrer sein Unterricht besorgt, hernach wurde er dem Rappoltsteiner Hofprediger Stoll übergeben, der außer tüchtiger classischer Bildung ihn auch in Geographie und Geschichte — damals in den Schulen noch ungekannte Dinge — Studien machen ließ. Im 15. Jahre kam er nach Colmar zu seinem Großvater Salzmann und besuchte dort das Gymnasium, bis er 1651 die Straßburger Universität bezog, zunächst um Philologie und Geschichte, sodann von 1654 an Theologie zu studiren. Bezeichnend ist für ihn, daß er diese als eine Herzensangelegenheit betrieb, gleichwohl aber das eigentliche Studium auf die Werktage beschränkte, um den Sonntag lediglich der Erbauung zu widmen. Von Straßburg gieng er nach Basel, um bei Buxtorf das Hebräische zu betreiben, dann nach Genf; nach seiner Rückkehr nahm ihn der Graf von Rappoltstein mit sich nach Stuttgart, wo sich Spener durch Herzog Eberhard III. gewinnen ließ, in Tübingen Vorlesungen zu halten; jedoch machte schon nach wenigen Monaten ein Ruf in die Heimat zurück der akademischen Thätigkeit Speners, die er später nie wieder aufnahm, ein Ende. Er ward 1663 Prediger in Straßburg, wurde aber 1666 von der Stadt Frankfurt a. M. als Senior — ein Mann von erst 31 Jahren zum Haupte der dortigen Geistlichkeit — berufen, und hier begann er nun seine reformatorische Wirksamkeit. Freilich war das Mittel dazu keinerlei Agitation, kein Parteimachen, sondern einzig der Ernst und die liebevolle Treue, womit er sein Amt führte, wie es überhaupt ein Merkmal seines Charakters war, daß er nicht, wie andere, wie selbst Gesinnungsgenossen vor ihm und nach ihm, große Ideale sich bildete, hinter denen die Wirklichkeit der Leistungen und Erfolge gewöhnlich weit zurückbleibt, sondern daß er auch das Größte nur innerhalb der Grenzen des Erreichbaren suchte und durch sein klares Reflectiren und seine treue Arbeit es dann auch wirklich erreichte. Wenn er anfieng die Jugend zu katechisiren, so war das in Wirklichkeit keine neue Institution, es war bloß die treue Anwendung eines schon gegebenen Werkzeugs zur Unterweisung der Jugend; die Katechismusexamina bestanden längst, aber dieser völlig leergewordnen Form, die darum auch von den meisten Geistlichen vernachläßigt war, jedoch glücklicher Weise in Frankfurt sich immer noch erhalten hatte, Inhalt zu geben und Leben einzuhauchen, das hat er verstanden, das war sein Werk. Zunächst auch nur dadurch Belehrung zu geben, dem unglaublich unwissenden Volk eine Grundlage einfacher, aber klarer und fester Begriffe beizubringen, galt ihm schon viel; bald aber legte sich ihm die weitere Frage nahe, „wie der Kopf ins Herz gebracht werden könne", und so bildete sich ihm sowohl der klare Begriff der Aufgabe als die praktische Kunst der Katechese in gesegnetstem Fortgang aus. Wie hiemit auch die Entstehung religiöser Privatversammlungen zusammenhieng, sofern bald in seinen Katechisationen auch viele Erwachsene sich einfanden, in denen dadurch der Trieb erwachte, ebenfalls durch

Unterredung (zunächst über die an demselben Tage gehörten Predigten) sich belehrend zu erbauen, wozu noch insbesondere eine im Jahre 1669 von Spener gehaltene ernstliche Bußpredigt wider alle falsche, äußerliche Kirchlichkeit entscheidend mitwirkte, müßen wir uns begnügen, hier nur zu erwähnen; der weitere Verlauf dieser Bewegung gehört als speciell kirchengeschichtlich nicht mehr hieher. Nur das ist noch hervorzuheben, daß Spener all dies im Einvernehmen mit seinem Collegium und mit der städtischen Obrigkeit that; seine Loyalität wie seine Reinheit von jedem egoistischen, ehrgeizigen Gedanken lag in diesem seinem Verfahren offen zu Tage. Ebensowenig pulsirte in alle dem eine sectirerische Ader; wie in seiner Gemeinde, so hätte er gern in der evangelischen Kirche das unter den heillosen theologischen Händeln erstorbene Leben wieder in Fluß gebracht; die ecclesiolae, die er in ecclesia herzustellen wünschte, sollten nicht eine Classe von Eingeweihten im Unterschied von der profanen Masse sein, sondern nur ein lebenskräftiger Anfang, ein gesunder Kern, der nicht vom Ganzen sich trenne, sondern eben durch seine Verbindung mit dem Ganzen nach allen Seiten hin wohlthätig wirke. Wie dies möglich wäre, hat er noch in Frankfurt 1678 in seinen Pia desideria (die vor einigen Jahren der Marburger Theolog Henke der gegenwärtigen christlichen Welt wieder vorhielt in der Schrift: „Speners pia desideria und ihre Erfüllung", Marb. 1862) ausgesprochen. Welch unglaubliche Wirkung diese Kundgebung hervorgebracht hat, ist aus Hoßbachs Biographie (2. Ausg. von Schweder, Berl. 1853. S. 104 ff.) zu sehen; Spener selbst war dadurch überrascht und konnte Gott nicht genug dafür danken, aber es blieben auch (ebd. S. 110 ff.) die ärgsten Schmähungen und niederträchtigsten Verleumdungen von Seiten desjenigen Theologengeschlechts nicht aus, das in diesen Wünschen und Anforderungen eine Verurtheilung seiner eigenen Praxis erkannte. In Speners Frankfurter Zeit fällt noch (1666) die Herstellung der Confirmation, die zwar schon im Reformationszeitalter als erste Beichte der jungen Communicanten sammt Ermahnung, Fürbitte und der die letztere symbolisirenden Handauflegung vieler Orten an die Stelle der katholischen Firmung getreten, aber meist in Abgang gekommen war, weil man in ihr eigentlich keinen reellen Inhalt fand. Diesen hat Spener in das entleerte Gefäß wieder gegossen, aber allerdings war es nicht mehr genau derselbe Inhalt, den z. B. Chemnitz vom streng lutherischen Standpunct aus der Confirmation zuerkannt hatte. Spener betonte nicht die objectiv kirchliche Seite der Sache, die Erinnerung an das empfangene Sacrament der Taufe und die auf Grund des Bekenntnisses zum Glauben der Kirche erfolgende Zulassung zur Communion, sondern ihm war die subjective Wirkung das Hauptmoment, die Confirmation war ihm eine segenverheißende, erweckliche Handlung; schon das Aussprechen des Bekenntnisses geschieht nicht um der Gemeinde willen, damit sie daran die Fähigkeit zur Theilnahme am Abendmahl erkenne, sondern es ist ihm der Act, durch welchen der seither Unmündige sein geistliches Priesterthum ausübt und seine Volljährigkeit in Christo erlangt; durch das sich daran anschließende Gelübde („den Verspruch") bindet er sich selbst und legt sich christliche Frömmigkeit als Lebensgesetz auf, und die äußere Feierlichkeit dient dazu, den Eindruck des Actes auf das Gemüth desto stärker und dauernder zu machen. Ebendeshalb war es nach Speners Auffassung nicht nothwendig, daß die Confirmation öffentlich geschah; bot die Vornahme derselben in der Kirche auch immerhin eben in letzterer Hinsicht manchen Vortheil dar, so war er doch auch wieder mehr einer Hausconfirmation zugeneigt, weil, wie er offen sagte, die Handlung in der Kirche leicht zu einem Kirchenschauspiel werden könnte. Ob das abzulegende Bekenntnis eine wörtliche Recitation der kirchlichen Bekenntnisformel sei, oder in andrer Form geschehe, darauf kam es ihm nicht wesentlich an, wenn nur die gläubige Hingebung des Herzens an Christus, die Frömmigkeit sich darin aussprach, — eine Ansicht, aus der sich allerdings der nicht scharf genug zu rügende Misbrauch entwickeln konnte, mit welchem gewißermaßen, wie auch in manchen andern Beziehungen, der spätere Rationalismus die Erbschaft des Pietismus antrat, daß die Prediger für ihre Confirmanden nach eignem Geschmack ein Glaubensbekentrnis aufsetzten oder gar dasselbe von den Confirmanden selber

abfassen und so deren eignes Elaborat vortragen oder wenigstens schriftlich am Altar überreichen ließen. (Wir haben diesen speciellen Theil von Speners Reformen etwas eingehender hier dargelegt, um damit das, was in dem Art. Confirmation, Bd. I. S. 875 gesagt ist, zu ergänzen. Uebrigens sei auf v. Zezschwitz Katechetik I. S. 605—613 und auf die Katechetik des Unterzeichneten, 5. Aufl. S. 587—595 verwiesen.)

Nach 20jähriger Amtsführung in Frankfurt nahm Spener einen Ruf des Kurfürsten von Sachsen, Johann Georg III. als Oberhofprediger in Dresden an, der durch Frankfurt reisend ihn predigen gehört hatte. Die Hauptbedingung, die er stellte, war, daß er frei und ungehindert die Wahrheit verkünden und dabei auf des Kurfürsten eigne Unterstützung rechnen dürfe. Er begann sein Amt in derselben Weise zu führen, wie in Frankfurt; aber bald mußte er empfinden, daß in dem Lande, wo man sich des reinsten und unverändertsten Lutherthums rühmte, für seine Reformarbeit der Boden viel schwieriger sei. Daß er z. B. in eigner Person die Jugend katechisirte, trug ihm von den geistlichen Herren, die nie daran gedacht, zu solch einer Mühe sich zu erniedrigen, die berüchtigt gewordene Spottrede ein: der Kurfürst habe einen Oberhofprediger gewollt, habe aber statt dessen einen Schulmeister erhalten. Allein er ließ sich durch das Mißwollen, das er schon kannte, als es sich anfangs noch unter äußerliche Bezeugung von Hochachtung verbarg, das aber bald genug und immer offener gegen ihn hervortrat, in seiner ruhigen Arbeit nicht stören, weil er diese einmal als göttlichen Beruf erkannte und auf Gottes Segen und Durchhülfe vertraute. Was er vornehmlich ins Auge faßte, geht aus einer brieflichen Aeußerung aus jener Zeit hervor, da er (s. Hoßbach I. S. 173.) sagt: „Mein Hauptbestreben, so viel ich durch Rath und Beispiel dazu beitragen kann, geht zuerst dahin, daß der geistliche Stand zu seiner Lauterkeit und Heiligkeit, wovon gewiß die Frucht des Amtes am meisten abhängt, allmählich wieder zurückgeführt und die eingeschlichenen Fehler verbessert werden; sodann, daß auf den Akademien die Studirenden mehr und mehr zum Studium der Bibel und zur Uebung der Frömmigkeit geführt werden, statt daß sie entweder Dinge treiben, die ihnen einst im heiligen Amt wenig nützen, und sich in scholastischen Kleinigkeitskrämereien und Spitzfindigkeiten verlieren, oder sich durch ein gottloses Leben für die Bearbeitung des heiligen Geistes, welche den wahren Theologen bildet, unfähig machen. Was in Beziehung auf andere Dinge mir nachmals Gott noch für Thüren öffnen wird, um etwas gutes zu wirken, will ich erwarten, aufmerksam auf jeden Wink von ihm.“ Was speciell das Bibelstudium betraf, so hatte Spener alle Ursache zu seiner obigen Forderung, denn in Leipzig und in Wittenberg konnten Jahre verstreichen, ohne daß eine einzige exegetische Vorlesung gehalten wurde und in den theologischen Prüfungen kam eine so unglaubliche Unbekanntschaft mit der Bibel zu Tage, daß auf Speners Antrag den Theologen beider Universitäten eine Weisung in jener Beziehung vom Dresdener Oberconsistorium ertheilt wurde, die aber bei den Facultäten eine höchst empfindliche Aufnahme fand. Zu Gunsten der Katechese wirkte er es aus, daß, nachdem er in einer Landtagspredigt die dringende Nothwendigkeit der Wiederherstellung von Katechismusübungen dargelegt hatte, ein Landtagsbeschluß erfolgte, der dieselbe allen Geistlichen zur Pflicht machte, wie sie schon durch ältere, aber vergessene kirchenordnungsmäßige Befehle ihnen auferlegt war. Uebrigens wollte (s. Hoßbach I. S. 196) Spener keinen Zwang angewendet wissen, sondern hoffte, es werde bloß einer ernstlichen Erinnerung bedürfen, um den Eifer der Geistlichen auf diesen Gegenstand zu lenken und die Gemeinden dafür zu gewinnen; wenn die jüngeren Geistlichen dazu noch nicht geschickt wären, so werden, meinte er, die älteren gerne diese Arbeit selbst übernehmen. Er gab dazu eine eingehende Anweisung, namentlich darauf gehend, daß der Katechismus (d. h. eine zum öffentlichen Gebrauch bestimmte Bearbeitung desselben) nicht auswendig gelernt — denn ins Gedächtnis eingeprägt zu werden, seien eigentlich nur die Kernsprüche der heil. Schrift würdig — sondern durch des Lehrers darüber gestellte Fragen und die Antworten der Schüler der Inhalt zum Verständnis gebracht und diesen für ihr eigenes Glauben und Leben zu eigen gemacht werde. —

Alle die Anregungen, die von Spener ausgiengen, fanden wohl eine Menge empfänglicher Gemüther, es fragten ihn Behörden, Geistliche, Lehrer, Väter aus aller Welt auch brieflich um weitern Rath in den mannichfachsten Dingen (daher er auf kaiserliche Verwendung schon in Frankfurt, auf kurfürstliche in Dresden, für seine Person Postportofreiheit vom Hause Thurn und Taxis erhielt); aber der Widerstand gegen seine Vorschläge ward dadurch ein um so stärkerer, daß die Bewegung der Geister, die durch ihn hervorgerufen war, in den sogenannten pietistischen Streitigkeiten weit größere und allgemeinere Dimensionen annahm, die uns jedoch hier nicht weiter angehen.

Eingedenk des Rechtes, das ihm auch dem Kurfürsten gegenüber sein Amt als dessen Seelsorger verlieh und das ihm derselbe bei seiner Berufung noch ausdrücklich zugesichert hatte, hielt er es für seine Pflicht, zu den Aergernissen des damaligen Hoflebens nicht still zu schweigen. Ein Polterer war er niemals, aber die Wahrheit ist, auch wenn sie in aller Ruhe und Bescheidenheit ausgesprochen wird, eben weil sie Wahrheit ist, nicht angenehm. Am Bußtage 1689 machte er dem Fürsten in einer schriftlichen Eingabe Vorstellungen über dessen Sinn und Lebenswandel, die aus treuestem Herzen kamen. Der Eindruck war im ersten Augenblick ein erwünschter, aber schon Tags darauf schien dem Fürsten solch ein Auftreten gegen ihn unerträglich. Die Hofleute schürten das Feuer des Zornes nach Kräften. Spener erhielt eine Antwort, die in einer kleinlichen Weise die gemachten Vorhalte aus der Verleumdung und Aufhetzerei Dritter herleitete und diese mit schwerer Ungnade bedrohte. Das konnte Spener nicht unerwidert lassen; er antwortete mit der Erklärung, daß keine Seele von seinem Schritt auch nur gewußt, geschweige ihn dazu veranlaßt habe; allein der Brief ward uneröffnet zurückgeschickt. Der Kurfürst besuchte keine Spener'sche Predigt mehr, communicirte nicht mehr bei ihm, hielt ihn überhaupt ganz ferne. Doch blieb es bei diesem Ignoriren, bis neue lügnerische Zwischenträgereien den Kurfürsten auf's neue misstimmten. Er verlangte, Spener solle sein Amt selbst niederlegen, da er, der Fürst, wegen seiner nicht mehr in seiner Residenz leben könne, — ein sauberes Geständnis aus dem Mund eines Fürsten! Spener aber handelte als ein Mann und erklärte, daß ihm sein Gewissen nicht erlaube, sein Amt aus freien Stücken zu verlassen. Nun knüpfte der Kurfürst Unterhandlungen mit der Brandenburgischen Regierung an, die dann auch sehr gerne die Gelegenheit ergriff, Spener, der früher schon von ihr gerufen worden war, aber abgelehnt hatte, auf die abermals erledigte Propstei zu St. Nikolai in Berlin zu berufen, die mit einer Rathsstelle im Consistorium verbunden war. Jetzt sandte der Kurfürst Spener seine unverlangte Entlassung und unmittelbar darauf traf die Vocation nach Berlin ein. Im Juni 1691 zog er dahin; nur drei Monate später starb der Kurfürst von Sachsen, es wurden in der Folgezeit wieder Versuche gemacht, Spener nach Dresden zurückzubekommen, allein er blieb in Berlin. Hier hatte er unter anderem auch förmliche Schulinspection zu führen; um so leichter konnte er seine gewohnten Katechisationen fortsetzen und ward in diesen und andern Arbeiten, die er nicht lang allein hätte bewältigen können, von seinem Freund, dem Prediger Schade, unterstützt. In Berlin fand er dankbare Aufnahme, auch die Collegen erwiesen ihm Wohlwollen und Achtung. Aber kaum hatte er Sachsen verlassen, so brachen nun erst die dortigen Gegner, namentlich die Leipziger, mit Wuth gegen ihn los und die Flut der Streitschriften gegen den Pietismus wurde noch gesteigert, als die brandenburgische Regierung auf Speners Betrieb die Universität in Halle stiftete. Schon seit 1680 hatte dort eine Ritterakademie bestanden; seit 1690 war Christian Thomasius, den man wegen seiner aufklärerischer Tendenzen aus Leipzig verjagt hatte, als Lehrer der Philosophie und Jurisprudenz an jener Akademie thätig gewesen und hatte eine Menge Studenten herbeigezogen, so daß ein tüchtiger Ansatz zu einer Universität schon vorhanden war; Spener gab Rath für die theologische Facultät, und 1694 war die neue Hochschule fertig. Da als theologische Lehrer Speners Freunde, A. H. Francke, Breithaupt u. a. dahin berufen wurden, so konnte Spener jetzt den Theil seiner pia desideria, der sich auf die theologischen Universitätsstudien bezog, in glänzende Erfüllung gehen sehen

namentlich in sofern, als statt der unfruchtbaren dogmatischen Controversen die Bibel studirt werden, daß die Vorlesungen in deutscher Sprache stattfinden sollten, damit die Studenten doch auch zur Gemeinde über göttliche Dinge deutsch reden lernen, und daß praktische Uebungen in Gang kommen sollten, um für die Führung des Amtes die künftigen Prediger und Katecheten vorzubereiten. Aehnliches hatte in seinem Fache schon Thomasius in Leipzig gethan, aber dadurch natürlich die Gelehrsamkeit der Perücken zum äußersten Zorne gereizt. Die neue Universität, schon als solche wegen der Nebenbuhlerschaft gehaßt, goß Oel ins Feuer; und die Wittenberger führten einen Hauptschlag, indem sie in einer „christ-lutherischen Vorstellung“ Spenern 283 Ketzereien Schuld gaben; allein wie selbst Gegner Speners sich solcher über alle Begriffe schlechten Machwerke schämten, so wurde dadurch die Bewegung, die von ihm und von Halle ausgieng, natürlich nicht aufgehalten. Es ist unglaublich, mit welcher Roheit und pöbelhaften Gemeinheit damals (z. B. in Hamburg) einzelne Geistliche angeblich im Interesse der Orthodoxie und des reinen Lutherthums gegen Spener und seine Freunde verfuhren, und welche lächerlichen Anschuldigungen man zu erheben sich nicht scheute; so klagte ihn zu Ende des Jahrhunderts einer an, er sei ein Platoniker, worauf Spener ehrlich zu erwidern hatte, daß er den Plato in seinem Leben nie gelesen. Indessen wußten, wie es in der Aufregung zu gehen pflegt, die Freunde und Verehrer Speners in ihren Vertheidigungsschriften auch nicht immer das richtige Maß einzuhalten; über eines und das andere solcher literarischen Producte erschrack Spener selbst am meisten, wogegen er (s. Hoßbach II. S. 53) an einer Streitschrift gegen ihn von Alberti in Leipzig, die mit Mäßigung und Gründlichkeit verfuhr, ein unverhohlenes Wohlgefallen hatte. Daß Mystiker und Chiliasten mit ihm und seinen Tendenzen in eine Verbindung gebracht wurden, die in Wahrheit nicht bestand, so viele Berührungspuncte auch vorhanden waren, erschwerte seine Stellung noch um ein bedeutendes, ebenso, daß man ihn in den falschen Verdacht brachte, für eine Union zwischen Lutheranern und Reformirten, die sogar durch fürstlichen Machtspruch hergestellt werden sollte, in der Stille zu arbeiten. All das aber konnte seine Hoffnung auf Besserung der Kirche nicht schwächen, und auf seinem letzen Krankenlager dankte er Gott, „daß er keinen Menschen in der Welt wisse, dem er feind wäre.“ — Am 3ten Trinitatissonntag 1704 predigte er zum letztenmal; er wurde von Steinschmerzen befallen und war sich alsbald darüber klar, daß er dem Ziel seiner Laufbahn nahe stehe. Kurz vor seinem Tode, der am 5. Februar 1705 erfolgte, richtete er noch ein Schreiben an seinen Landesherrn, den ersten König von Preußen, worin er ihm ganz besonders die Universität Halle als ein theures Kleinod seiner Lande empfahl.

Was den Mann zuvörderst charakterisirt, das ist der auch pädagogisch so höchst wichtige Grundsatz, daß ihm die Religion wesentlich Frömmigkeit ist, das stetige Beherrschtsein des ganzen Seelenlebens und so zu allermeist des Willens durch den Gedanken an Gott, durch das Bewußtsein seiner Gegenwart und unserer Verpflichtung gegen ihn. Er legt, gegenüber dem Aufgehen der Religion in Lehrsätzen, also in Aussagen über Objectives, das Hauptgewicht auf das Subjective, auf die Beschaffenheit des Willens, auf gottgefällige Bestimmtheit des Fühlens und Denkens. In sofern bietet er, so groß sonst die Differenzen sind, eine Parallele zu Pestalozzi, und wenn man in dieser ganz allgemeinen Beziehung überhaupt den spätern Nationalismus als einen Geistesverwandten des Pietismus betrachtet, so ist dies nicht unrichtig. Aber Spenern war darum dennoch das Objective der Lehre keineswegs gleichgültig; um fromm zu sein, um Pietät zu haben und zu üben, muß man ja wissen, gegen wen man Pietät haben soll, man muß Gott und seinen Willen, man muß die von ihm auf dem Wege der Offenbarung dargebotenen Mittel zur Erfüllung desselben kennen. Davon gieng ja Speners ganze katechetische Thätigkeit aus, daß er warnahm, wie entsetzlich wenig Erkenntnis die Masse der Christen und besonders die Jugend habe; zu klarer, fester Erkenntnis zu helfen, dazu sollte die Katechese dienen. Und wie Unrecht man ihm that, wenn man ihm Gleichgültigkeit gegen die Lehre, gegen das kirchliche Dogma vorwarf, das geht am klarsten daraus hervor, daß er im Jahre 1667

(Hoßbach I. S. 152) sogar eine Controverspredigt gegen die Reformirten hielt, was er freilich später, als die Hugenotten in Frankreich nach Aufhebung des Edicts von Nantes so nichtswürdig behandelt wurden, sehr bereute; je mehr ihm die Gefahr vor Augen trat, die der ganzen evangelischen Kirche vom Jesuitenthum her drohte, um so unerläßlicher erschien es ihm, alle frommen Protestanten als Brüder anzuerkennen. — Jenes Obenanstellen der Frömmigkeit, die damit auch als höchster Zweck aller Erziehung und Bildung erschien, mußte nun allerdings die Wirkung haben, daß manches, auf was man — mehr dem Herkommen gemäß, als auf klar bewußte Principien gestützt — hohen Werth zu legen pflegte, bedeutend geringer taxirt wurde. Das traf denn namentlich diejenige Gelehrsamkeit, die eben nur Wissenskram ohne praktischen Gewinn für jenen Hauptzweck zu sein schien; und in welche bedenkliche Consequenzen namentlich im Norden von Deutschland der spätere Pietismus in dieser Hinsicht gerieth, während im Süden vornehmlich Bengel die Gelehrsamkeit mit der Frömmigkeit zu verbinden bemüht war (s. d. Art. Bengel) ist bekannt. Aber Spener selbst war von diesen Consequenzen noch fern; er verachtete keineswegs die Wissenschaft neben der Frömmigkeit, aber es waren andre Wissensgebiete, auf die ihn sein praktischer Sinn hinwies, als die damals noch das allgemeine Vorurtheil für sich hatten, die einzigen zu sein. Die Philologie hielt er hoch, ja er wünschte einen viel höheren Betrieb derselben, als er ihn vorfand, aber allerdings lag ihm vornehmlich an den biblischen Grundsprachen zum Zwecke des Bibelstudiums, wogegen er das überall herrschende Latein, namentlich als Sprache für theologische Schriften und Colloquien, beseitigt wünschte, deshalb auch in Dresden ohne weiteres anfieng, die Examina in deutscher Sprache zu halten. Daß man ihm in einem so lateinischen Lande wie Sachsen jene Maßregel so auslegte, als wolle er damit nur die Mangelhaftigkeit seiner eigenen Latinität verdecken, kümmerte ihn nicht im mindesten; er schrieb und sprach sein Latein jedenfalls ebenso gut, wie hundert andre Gelehrte. Philosophie, namentlich griechische, wollte er als Vorübung zur Theologie studirt wissen, nur gereinigt von aller Scholastik und mehr nur historisch; daß er selbst kein philosophischer Geist war, ist ihm nicht zum Vorwurf zu machen, und daß ihm diejenige Philosophie, die zu seiner Zeit auf den Universitäten gelehrt wurde, nicht genügte, aber auch die Cartesianische seiner ganzen Geistesrichtung nicht zusagte, ist ebenfalls begreiflich. Dagegen legte er auf Physik und Mathematik einen weit höhern Werth; jene fördern auf ihre Weise die Erkenntnis Gottes, diese sei das trefflichste Mittel zur Schärfung des Verstandes (Hoßbach I. 215). Ist nicht auch hierin schon der Punct erkennbar, an welchem später die Entstehung der Realschulen mit dem Pietismus zusammenhieng? Daß Spener mehr Sinn für Geschichte hatte, als manche moderne Arten und Abarten theologischer Frömmigkeit, bezeugte sich in der seiner Gemüthsrichtung so wenig homogen scheinenden Liebhaberei für genealogische und heraldische Studien, denen er sich in jüngeren Jahren hingab; für die höhere Bildung forderte er auch Kenntnis der Geschichte, aber freilich in ziemlich kleinem Format, sofern er ein Compendium, das alle wichtigen Thatsachen in geordneter Reihenfolge enthalten sollte, vorerst für genügend erachtete; zu eingehenderen historischen Studien hielt er erst die Mannesjahre für geeignet. Was aber das ihm wichtigste unter allen Lehrfächern, den Religionsunterricht betrifft, so haben wir hierüber, das früher Gesagte theils ergänzend theils zusammenfassend, Folgendes an diesem Orte zu sagen; zu weiterer Kenntnisnahme von Speners Leistungen in diesem Gebiet empfiehlt sich die Schrift von W. Thilo: Spener als Katechet, Berlin 1840.

1. Wenn von streng kirchlicher Seite gegen etwaiges Uebermaß in der Werthschätzung der Verdienste Speners geltend gemacht wird, daß schon vor ihm die alten, von den evangelischen Kirchenordnungen geforderten Katechismusexamina keineswegs allgemein außer Uebung gekommen noch auch völlig unfruchtbar betrieben worden seien, so lassen sich wohl immer einzelne Männer nennen, die auch in diesem Stück ihres Amtes treuer warteten; allein man darf nur vergleichen, wie Valentin Andreä (s. d. Art.) den Zustand des Jugendunterrichts zu seiner Zeit schildert, um zu ermessen, welch mächtige Impulse

von Spener müßen ausgegangen sein. Auch charakterisirt sich die Zeit, in die er eintrat, hinreichend durch die Gründe, mit denen seine Gegner in Sachsen, in Hamburg und sonst seine katechetischen Intentionen und Anforderungen bekämpften. Die einen sagten: das sei eine Neuerung und schon als solche verwerflich; die Vorfahren haben das nicht gethan; wenn man jetzt dergleichen ins Werk setze, so werden jene dadurch beschimpft!! Wie besonnen und wahrheitsgetreu hat Spener dieser Gattung von Leuten, die mit dem Worte Neuerung das ihnen Verhaßteste bezeichneten, den Vorhalt gemacht, daß man mit solch einer unzeitigen Verehrung der Vorfahren nie zu einem Fortschritt gelangen würde, daß nach diesem Princip weder das Christenthum noch die Reformation hätten Aufnahme in der Welt finden können. Die andern sagten, es haben weder die Prediger neben ihren Studien und Amtsgeschäften noch Zeit, sich mit Kindern abzugeben, noch auch finden die Eltern Zeit, um ihre Kinder so lange zu entbehren! Und selbst des Arguments schämte man sich nicht: es sei eine Ungerechtigkeit, den Predigern die Mühe des Katechisirens aufzuerlegen, ohne ihre Besoldungen zu erhöhen! Gerade solchem Widerstand gegenüber war Speners Art, ruhig aber beharrlich seine Zwecke zu verfolgen, mit dem beschämenden Beispiel seiner eignen, unermüdeten Thätigkeit voranzugehen, und ohne Zwangsmaßregeln durch Wort und Schrift anregend zu wirken, die richtige; man muß ihm aus vollem Herzen zustimmen, wenn er in einem seiner Bedenken (s. Hoßbach I. S. 173) sagt: „Ich verfahre so, daß es mir eine Regel ist, von der ich nicht leicht weiche, selbst das Große, Nichtalltägliche, Ungewöhnliche, wenn ich es mir im Geiste vorgenommen habe, mit der geringsten Bewegung, und als triebe ich etwas ganz anderes, zu behandeln. Dieses Verfahren erscheint vielleicht zu langsam und ist es auch, aber es ist zugleich sicherer und zuletzt, worauf ich mich im Herrn verlasse, fruchtbringender, wogegen das, was mit großer Zurüstung und so, daß gleich auf den ersten Anfang aller Augen gerichtet werden, unternommen wird, weit schwerere Hindernisse und die heftigsten Gegner bekommt, und daher viel öfter des Erfolgs entbehrt, zu desto größerem Schaden, weil gemeiniglich das, was mit Unklugheit und Heftigkeit vergeblich versucht war, auch später niemals glücklicher wieder aufgenommen wird, sondern die ganze Sache sich durch den ersten Irrthum als verloren zeigt."

2. Was wir eine katechetische Methodenlehre nennen, das findet sich bei Spener noch in höchst bescheidenem Maße vor. Es ist richtig, was Thilo (a. a. O. S. 38) von ihm sagt: er habe mehr allgemeine sittliche Principien geltend gemacht, von welchen sich die Geistlichen bei ihrer katechetischen Wirksamkeit leiten lassen sollen, als technische Regeln; „einem Freunde", äußert er einmal, „schreibe ich kein Gesetz vor, sondern lasse zu, daß andere ihre eignen Gedanken haben und ihrem Zuge folgen." „Gewandte und geleckte Katecheten zu erziehen", sagt Thilo S. 32, „darauf kam es dem frommen Manne nicht an, sondern solche, die in christlicher Treue, Würde, Besonnenheit und gemüthvoller Einfalt ihr Werk treiben." „Vor allem," so lautet eine hieher gehörige Stelle (ebend. S. 35), „müßen wir, die wir andere zu unterweisen begehren, darauf unsre Mühe richten, daß wir selbst in lebendiger, wahrer und heilkräftiger Erkenntnis mehr und mehr fortschreiten und uns in das Bild unsers Herrn erneuern lassen . . . Das war die Methode der heiligen Altväter, deren auch der Herr selbst sich bedient hat, daß wir nicht anders sprechen und lehren, als wir selber thun oder zu thun uns befleißigen." Außer der überhaupt zum Lehren nöthigen Körperkraft fordert er auch insbesondere einen „ziemlich heiteren Geist, die Munterkeit des Lehrenden müße die Munterkeit der Lernenden anregen." So liegt eigentlich auch in dem Satze (Thilo S. 43): „ich bin der Simplicität zugethan und einer solchen Anordnung beflissen, wie sie die Natur selber vorschreibt", eher eine Ablehnung als eine Andeutung fester, objectiver Methodik. — Gewiße Grundzüge einer solchen mußte er aber dennoch geben. Das geschah erstlich materiell durch seine tabulae catecheticae (1683), lateinisch von Spener geschrieben, damit niemand meine, sie wörtlich abzulesen oder memoriren zu lassen, später von Pritius deutsch herausgegeben. Diese Tabellen umfassen den ganzen christlichen Lehrstoff, aber blos in Form

genauer Dispositionen, die jeden Begriff in seine Momente zerlegen und so dem Katecheten in geordnetem Lehrgang die Puncte fixiren, deren jeden einzelnen er nun mündlich ins Licht setzen soll. Zweitens aber giebt er doch auch für die mündliche Behandlung die nöthigsten Winke in seiner Vorrede zu seinem katechetischen Hauptwerke: „Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen lutherischen Katechismus" 1677 (neue Ausgaben von Tetzer: Erlangen 1833; vom evangelischen Bücherverein in Berlin 1846), ein Werk, das aus seinen Frankfurter Katechisationen erwachsen war. Dasselbe sollte nicht etwa als Lehrbuch in die Hand der Katechumenen kommen und als Katechismustext dienen, als solchen wollte er bloß den Katechismus selbst gebraucht wissen, sondern die Lehrer sollen diese Erklärung zu Hause lesen, und dann den ihnen hiedurch näher gebrachten, entwickelteren Inhalt frei im Lehrgespräch ausführen. Dies aber dachte er sich in der höchst einfachen Form, daß 1) der Schüler über das Verständnis des Katechismustextes befragt, 2) die dazu dienlichen biblischen Beweisstellen beigezogen und eingeprägt, 3) die geeignete Nutzanwendung für Herz und Leben gemacht werde. Die Befragung selbst sollte in der allereinfachsten Weise geschehen, so daß die Schüler wenig mehr als Ja und Nein zu antworten hätten; Spener fürchtet, wenn man mehr fordre, so werden die Befragten eingeschüchtert (s. hierüber die Hauptstelle in seinen theologischen Bedenken Theil I., Cap. II., Art. 4, Sect. 12, S. 48). Auch soll dieselbe Frage öfter wiederholt werden, doch immer mit andern Worten. Doch muß Spener selbst wargenommen haben, daß es nicht möglich und nicht wohlgethan sei, nur Affirmativ- und Negativfragen zu stellen; denn in einem Probestück über den Artikel von der Taufe, das er in den Theol. Bed. II. Cap. 7. S. 262 giebt, kommen nicht wenige Fragen vor, auf welche keineswegs mit Ja oder Nein, überhaupt nicht gerade leicht zu antworten ist; die Praxis war eben stärker als die Theorie. Diese Differenz gleicht sich aber dadurch aus, daß er in demselben Abschnitt an einer andern Stelle räth, zuerst die Hauptstücke rasch, cursorisch durchzunehmen, so daß man in einer Stunde ein ganzes Hauptstück absolvire; man soll dann mehrmals wieder vorn anfangen, aber in immer kleineren Partien, so daß man später wohl zu einer einzigen Frage eine ganze Stunde brauche. Für diese höhere Stufe sind denn natürlich auch eingehendere Fragen und inhaltsreichere Antworten erforderlich. Ueber das zweite der obigen drei Erfordernisse sagt er: „Sonderlich ist sehr gut, wenn die Schüler stracks zu den Sprüchen geführt werden und lernen alles, wovon sie unterrichtet werden, mit einem gewißen Spruch aus der Bibel zu erweisen." — Eine Frage steigt uns dabei unwillkürlich auf, warum nemlich Spener, dem doch alles daran lag, von traditionellen, also secundären Bildungsmitteln zum Primitiven, zur Quelle selber zu führen, als Text der Katechese immer noch den Katechismus festhält, ohne den so nahen Schritt zu thun, daß er die Bibel selber in Lehrgesprächen katechetisch behandelt hätte? Die Idee drang sich allerdings auch ihm schon auf; in den Consil. theol. II., S. 32 sagt er, er würde die Katechumenen gerne zum Lesen des N. T. selber führen; er würde sie nach jedem Capitel fragen, was sie sich daraus gemerkt, würde dabei auch die Geschichten durch Bilder veranschaulichen und dem Gedächtnis einprägen. Das würde er thun, meo si ageretur arbitrio — wirklich ausgeführt aber hat er diesen Gedanken nicht, das haben erst in der Folgezeit seine Schüler und Freunde in Halle begonnen. Wir glauben kaum fehlzugehen, wenn wir uns die Ursache dieser Zurückhaltung von einem Verfahren, das uns so natürlich scheint, daß unsre jungen Katecheten sogar früher an Bibeltexten, als am Katechismus, das Katechisiren zu lernen pflegen, folgendermaßen denken. Trotz der Idee des allgemeinen Priesterthums, mit welcher Spener Ernst machte, wirkten doch die alten Vorstellungen von der Unmündigkeit des Laien in geistlichen Dingen immer noch in so weit nach, daß es selbst jetzt noch Zeit brauchte, bis man die Möglichkeit sich denken konnte, daß über Gottes Wort auch der Laie, auch das Kind reden könne; Schriftauslegung wußte man sich noch immer nicht anders, denn in der Form der Predigt zu denken; die Katechismuslehre sollte dazu eben den Erkenntnisgrund legen, auf welchem dann die Auslegung der Schrift die rechte Erbauung bewirken könne. Oder anders ge-

sagt: gerade weil die Schrift Gottes Wort ist, blieb man mit den zerlegenden Fragen, mit diesem Zerpflücken noch in ehrfürchtiger Entfernung von ihr stehen. Aus andrer Ursache haben wir es abzuleiten, daß Spener auch nicht daran dachte, Kirchenlieder memoriren und recitiren zu lassen. Daß für die Poesie als solche, nach ihrer ästhetischen Bedeutung, kein besonderes Interesse bei ihm, dem nüchtern praktischen Manne, vorhanden war, hat wohl auch hierauf eingewirkt; für seine vornehmlich didaktischen Zwecke schien ihm ohne Zweifel das poetische Gewand eher hinderlich; des geflissentlichen Memorirens werth hielt er, wie oben erwähnt, eigentlich nur die Bibelsprüche; und was ein Christenkind von Liedern sich aneignen sollte, das lernte sich, wie er sich wohl dachte, durchs Singen von selbst (s. darüber die Katechetik des Unterz. 5. Aufl. S. 570 f. Note. Das dort über diesen Punct Bemerkte ist inzwischen bestätigt worden durch Eckfteins Schrift: „Die Gestaltung der Volksschule durch den Francke'schen Pietismus, Leipzig 1867," S. 32. 36.)

Ueber das Schulwesen im allgemeinen hat sich Spener, wie er mit aufrichtiger Bescheidenheit gesteht, kein gründliches Urtheil zugetraut, er habe darin zu wenig Erfahrung und wisse bloß, was er naturali judicio assequire" (Th. Bed. II., S. 97. III., S. 151. 376). Auch eine Pädagogik als System hat er sich nicht ausgebildet; er giebt bloß auf Befragen über dies und jenes Bescheid nach seiner unmaßgeblichen Meinung. Wie wenig aber das pietistische Erziehungsprincip in ihm ein rigoristisches war, darüber mag zum Schluß noch folgende, auch im Stil echt Spener'sche Aeußerung Zeugnis geben. In den Th. Bed. Bd. IV., S. 602 sagt er: „Ich bin nicht in Abrede, daß ich eine solche Strenge, wo den Kindern keine Stunde sich zu ergetzen vergönnt wird, weder vom Christenthum erfordert zu werden, noch den Kindern nützlich zu sein, erkennen kann. Die Ueberwindung des eigenen Willens und die Verleugnung seiner selbst sind freilich vornehme Lectionen, die auch der Jugend müßen vorgegeben und sie darin geübt werden; aber die rechten Mittel dazu sind nicht die gewaltsame Abhaltung von alle dem, wozu ihre auch an sich nicht sündliche, natürliche Neigung geht, sondern eine freundliche und liebreiche Vorstellung der Ursachen, warum dieses oder jenes besser sei zu Ueberzeugung der Herzen und daß die Liebe zum Guten recht in dieselbe gepflanzet würde. Wie ich Exempel weiß, daß junge Leute, so unter der strengen Disciplin, als lange sie bei den Eltern gewesen, gehalten und von den meisten auch erlaubten Ergetzungen wider Willen zurückgerissen worden sind, wenn sie nachmals in die Freiheit gerathen und der verdrießlichen Aufseher los worden, alsdann in ungleich unbändigeres und dissoluteres Leben gerathen sind, als andere, welchen eine ziemliche Freiheit von Jugend auf gelassen worden. .... Es kann durch solche Strenge der vigor ingeniorum und die Freudigkeit des Gemüths ganz niedergeschlagen werden. Die stattlichsten ingenia, deren sich Gott manchmal in seinem Reich und zu vielem Guten gebraucht, haben Hitz und Feuer, daher stete Unruh in sich, weswegen sie gewöhnlich, was von der Erbsünde herkommt, die alles verderbet, auch am muthwilligsten sind. Was aber solche sind, die von kleinsten Kindesbeinen an fromm heißen und aber ihre Frömmigkeit meistens in einer Stilligkeit und Trägheit besteht, daß sie aus einem natürlichen Unvermögen weder zum Guten noch zum Bösen starken Trieb haben: aus denen wird ihr Lebtag selten etwas rechtschaffenes, und wie Gott nicht viel in sie gelegt, so sind sie gemeiniglich auch zu nicht viel bestimmt. Hiemit will ich nicht, daß deswegen jenen feurigen Köpfen ihr Muthwille gestattet werden solle; man soll ihm steuern, aber so, daß das Feuer nicht ausgelöscht, sondern in Ordnung gebracht werde, wo es zu Nutzen und nicht zum Schaden brenne .... Es giebt Leute, bei denen eine solche Morosität gleich in der Jugend entsteht, so sie auf ihr Lebtag zu den meisten Verrichtungen untüchtig macht. Denn wo man die Sitten und Gemüthsart, wie sie bei den Alten ist, in den noch jungen Jahren von den Kindern erfordert, so erfordert man etwas, das der Natur und der göttlichen Ordnung nicht gemäß ist, indem wir vielmehr göttlichem Finger auch in dieser natürlichen Ordnung zu folgen und zuzulassen haben, daß eine andere Gemüthsbeschaffenheit der Jungen, eine andere der Alten

sei, nur daß das Christenthum in beiden die Regentin bleibe und der Bosheit wehre." — Da haben wir denn bei Spener schon lange vor Rousseau das Princip der Naturgemäßheit; welcher von beiden einen richtigeren Begriff des Natürlichen gehabt, ist nicht schwer zu entscheiden. **Palmer.**

Spiel. I. Begriff desselben. Um das Wesen des Spiels zu definiren, ist vor allem zu beachten, daß es Thätigkeit und zwar Selbstthätigkeit ist. Durch dieses Gattungsmerkmal, welches ihm mit der Arbeit gemein ist, unterscheidet es sich von vornherein nicht bloß von dem sinnlichen, bloß passiven Genuß, sondern auch von jeder nur receptiven Thätigkeit, von der Unterhaltung, welche das bloße Anschauen und Anhören auch geistiger Objecte gewähren kann. Ebenso ist es der Ruhe als solcher entgegengesetzt. Denn obschon es zur Erholung dienen kann und in dieser Absicht häufig von Erwachsenen (nicht leicht von Kindern) gesucht wird, so ist die Ruhe, die es bringt, doch nur eine relative, indem an die Stelle der einen Thätigkeit eine andre tritt, und es ist der Fall möglich, daß Kinder selbst von einem Spiel sich erholen müßen. Der gänzlich Erschöpfte greift nicht zum Spiel, er bedarf des Schlafes; der Träge, der die Selbstthätigkeit überhaupt scheut, ist auch kein Freund des Spiels, höchstens eines Spiels der schlechtesten Art, des bloßen Glücksspiels.

Wie unterscheidet sich nun das Spiel von der Arbeit? Vor allem im Zweck. Denn die Arbeit erstrebt ein außer der Thätigkeit als solcher liegendes Ergebnis von reeller Bedeutung, und was sie thut, geschieht nur um dieses Ergebnisses willen, ist nur Mittel dazu. Nicht die Thätigkeit für sich allein führt hier zur Befriedigung, sondern das Ziel, das man erstrebt: sei dieses ein objectives Werk, das sich ablösend von dem thätigen Subjecte, einen selbständigen Werth behauptet oder die Ausbildung derselben Kräfte, die bei der Arbeit sich bethätigen zur Vervollkommnung des Subjectes. Es ist möglich, daß die Arbeit selbst, als Thätigkeit, augenblicklich sehr wenig befriedigt, daß sie große Ueberwindung kostet und nur durch den in der Ferne winkenden Zweck oder, wofern dieser noch nicht frei erfaßt worden, durch Gebot und Gehorsam die nöthige Energie erlangt. Anders beim Spiel. Hier ist die Thätigkeit selbst die Hauptsache, in ihr wird unmittelbar die Befriedigung gesucht und gefunden, wobei entweder das Thun in seinem Proceß oder die dabei zu bewährende Tüchtigkeit des Spielenden den Mittelpunct des Interesses bildet. Ein äußeres Ergebnis fehlt entweder ganz, oder, wo es hinzutritt, (wie in den Spielen, die etwas gestalten) hat es in dem Auge des Spielenden keinen andern Werth als den eines Symbols und Zeugnisses für die Thätigkeit, die sich vollzog, und für die Tüchtigkeit, die sich bewährte. Eine Dauer wird nicht angestrebt, und wir sehen das Kind, welches Kartenhäuser baut oder mit Bauklötzchen spielt, nach kurzer Freude des Anschauens mit Heiterkeit sein eignes Werk vernichten, um ein neues zu beginnen. So bildete der junge Canova, als er noch Küchenjunge war, in der Speisekammer, wo ihn sein zürnender Meister eingesperrt hatte, zur Unterhaltung eine Löwengestalt aus Butter, dem unhaltbarsten Stoffe, nicht ahnend, daß dieses Spiel sein Talent offenbaren und ihm die Bahn zu seinem Berufe eröffnen sollte. — Nun hat zwar jede Thätigkeit nothwendig auch eine objective Seite, und so erfordert auch das Spiel einen Inhalt, ein Ziel, worauf es gerichtet sei, ferner ein objectives Gesetz, wodurch es bestimmt werde, mag dieses nun in den Beschränkungen gegeben sein, welche der Spielstoff auferlegt, oder auch in einer positiven Spielregel, welche, wenn sie einmal angenommen ist, der Willkür sich entzieht und die Spielenden bindet. Aber darin unterscheidet sich in dieser Hinsicht das Spiel von der Arbeit, daß seinem objectiven Inhalte und seiner Regel keine reelle Bedeutung, kein selbständiger Werth beigelegt wird, daß vielmehr das im Spieleifer sich kundgebende Interesse dafür durch eine Art poetischer Illusion bedingt ist und nur auf dem Boden der Phantasie seine Heimat hat. In dieser Hinsicht ist das Spiel Scherz und erfordert einen gewißen heitern Humor. Wo dieser verschwindet und die Leidenschaften sich entfesseln, wo ein Kampfspiel in wirklichen Kampf übergeht, da ist das Spiel verdorben. Dabei hat es aber doch auch seinen Ernst. Als einer Thätigkeit, die erfreut,

wird ihm ein reeller Werth beigelegt, und diese Schätzung geht natürlich auch auf die objective Seite des Spiels über, sofern diese Bedingung der Thätigkeit und der Freude ist. Nicht nur derjenige wird ein Spielverderber gescholten, welcher den Humor des Spiels in Ernst verkehrt, sondern mit gleichem Recht auch der andre, welcher in launenhafter Willkür die Spielregel misachtend oder das Spielzeug misbrauchend den nöthigen Ernst des Spiels verleugnet. In dem Gesagten liegt der eigentliche und wesentliche Unterschied des Spiels von der Arbeit. Die Beschränkung des realen Zweckes auf das subjective Interesse der unmittelbar befriedigenden Thätigkeit, daher die Bedeutungslosigkeit des objectiven Inhalts, sofern derselbe für sich allein betrachtet wird, und die freie poetische Illusion, vermöge welcher das an sich Bedeutungslose mit Eifer vollführt wird; diese von einander untrennbaren Merkmale bilden das Eigenthümliche und Unterscheidende des Spiels. Dazu kommt aber, wenigstens für die pädagogische Betrachtung, noch ein anderes Moment. Eine Thätigkeit, die unmittelbar befriedigen soll, muß frei sein; jede äußere Nothwendigkeit, liege sie in dem Drange der Umstände oder in dem Willen und Gebot eines andern, muß fern bleiben. Auch der innere Zwang des Gedankens, das Pflichtbewußtsein, so lange es in Widerspruch mit der Neigung steht, läßt eine ungetrübte und unmittelbare Befriedigung nicht zu. So fordert das Spiel durchaus Freiheit, unbeschränkte Selbstbestimmung und ein harmonisches Zusammenwirken der Gemüthskräfte; jeder Zwang würde es ohne weiteres vernichten. Hiedurch unterscheidet es sich von der Arbeit zwar nicht unbedingt. Denn es giebt ein Ideal der Arbeit, welches den Zwang, den innern wie den äußern, ausschließt, wo in der Begeisterung des Schaffens Lust und Liebe waltet und im Gelingen die Anstrengung unmittelbar zur Freude wird. Dieses Ideal aber wird nur auf einer höhern Stufe der Bildung erreicht und unsre Kinder sollen dazu erst erzogen werden. Bei ihnen kann jene harmonische Freiheit, die vollkommne Form menschlicher Thätigkeit, nur im Spiel oder in dem, was diesem zunächst ähnlich ist, zur Erscheinung kommen. Denn es giebt allerdings noch ein Gebiet kindlicher Thätigkeit, welches an diesem Merkmale des durchaus freiwilligen und harmonischen Lebens Theil nimmt, ohne doch im genauen Sinne des Wortes Spiel zu sein; nämlich das, was die Pädagogik in engerer Bedeutung Beschäftigung nennt (s. d. Artikel). Man denkt dabei an eine Thätigkeit, welche sich auf gewiße Objecte oder objective Werke richtet, die als solche einen Reiz für das Kind haben und eine Liebhaberei desselben begründen. Der Knabe sammelt gewiße Gegenstände: Steine, Pflanzen, Vogeleier, Briefmarken, Siegel, und freut sich an ihrem Anschauen und an ihrem Besitz; er pflegt Kaninchen, Tauben, Stubenvögel, oder er bringt kleine Kunstwerke zustande, womit er sich und andre erfreut, aus Carton und, was gerade jetzt im nördlichen Deutschland wenigstens die große Liebhaberei ist, mit der Laubsäge aus Holz. Hier ruht das Interesse auf dem Object; nicht die Thätigkeit als solche, nicht das Sammeln, Pflegen, noch die kunstreiche Bethätigung der Hand ist das, was unmittelbar erfreut, sondern der Gegenstand und das Werk. Darum ist es nicht Spiel. Aber doch interessirt ihn das, worauf sich die Thätigkeit richtet, nur wegen der Freude, die er daran hat, nicht wegen seiner selbständigen, von dieser Freude unabhängigen Bedeutung. So fällt das Interesse doch wieder ganz auf das Subject zurück; über sich selbst, zu einer Thätigkeit für ein Werthvolles an sich erhebt sich das Kind noch nicht. Darum sind jene Beschäftigungen auch nicht Arbeiten im genauen Sinne des Wortes zu nennen. Wenn jedoch aus jenem Sammeleifer ein wissenschaftliches, aus jener schaffenden Thätigkeit ein künstlerisches Interesse sich hervorbildet, oder wenn der Gedanke eines realen Nutzens im Ernst hinzutritt, so verändert sich die psychologische Situation und der Begriff der Arbeit findet Anwendung.

Zwei Arten menschlicher Thätigkeit aus dem Gebiete der Arbeit sind zur völligen Klarstellung des Spielbegriffs noch in Betrachtung zu ziehen, da sie in einem charakteristischen Merkmale mit dem Spiele zusammentreffen. Erstens die schöne Kunst, mit Einschluß der Poesie. Ihre Verwandtschaft liegt darin, daß dasjenige,

was sie darstellt, und selbst das nächste Interesse, welches den Darstellenden, wie den Anschauenden bewegt, der Phantasie, nicht der Realwelt angehört. Dies gilt sogar von der Darstellung des Selbsterlebten, indem der Künstler sich von der unmittelbaren Realität seiner persönlichen Gefühle befreit, sobald er es vermag, sie poetisch auf den Boden der Phantasie zu verlegen und in diesem Sinne zu objectiviren. Aber ein höheres Interesse kommt hinzu und giebt der Kunst einen Ernst, der dem Spiele mangelt. Nicht Wirklichkeit will sie darstellen, aber Wahrheit, die Wahrheit in dem Gewande der Schönheit als ihrer vollkommnen Erscheinungsform. Darin hat der Dichter wie jeder Künstler dieser Gattung seinen Beruf, das ist die ernste Aufgabe seines Lebens, während der Ernst des Spieles niederer Art bleibt und nicht über das subjective Bedürfnis der Befriedigung hinausgeht. Doch nennen wir auf Grund jener Verwandtschaft das Theater ein Spiel und die Darstellung musikalischer Kunstwerke Spielen; wiewohl dieser Sprachgebrauch (wie schon Schaller angedeutet hat) auf solche Fälle sich beschränkt, in denen die Darstellung mit dem Dargestellten zusammenfällt und die vollendete Ausübung der Kunst selbst das Kunstwerk ist. Wo das Kunstwerk nur als das endliche Ergebnis der Thätigkeit erscheint und in selbständigem, für sich selbst sprechendem Dasein aus des Künstlers Geist und Hand heraustritt, da verschwindet jene Aehnlichkeit, und die Thätigkeit des Meisters erscheint als Arbeit. Darum spielt nur der darstellende Musiker, nicht der Componist als solcher, nur der Schauspieler, nicht der Dichter. — Aus der aufgezeigten Verwandtschaft des Spieles mit der Kunst erklärt es sich aber, wie in der Culturgeschichte Einzelner und ganzer Völker das Spiel gleichsam als die historische Einleitung zur Kunst, gewissermaßen als Keim derselben auftritt, und wie Schiller (in den Briefen über ästhetische Erziehung) nicht mit Unrecht die Entstehung der Kunst aus dem Spieltriebe ableiten konnte. Denn sowie in das Spiel sich die Begeisterung für ideale Wahrheit und Schönheit einmischt, so wird es zur Kunst. Indem jedoch Schiller zu der Behauptung fortschritt, daß der Mensch nur da ganz Mensch sei, wo er spiele, so konnte er sich zwar auf den ideellen Charakter des Spiels berufen, vermöge dessen die Spielenden als solche von sinnlichen Interessen frei sind, übersah aber, daß das Grundinteresse im Spiel ein rein subjectives ist und des idealen Ernstes ermangelt.

Eine andre Gattung menschlicher Arbeit, die mit dem Spiele bei übrigens sehr wesentlicher Verschiedenheit eine gewiße Verwandtschaft hat, ist die für das Leben vorbereitende **Uebung**, welche in irgend einem Gebiete menschlichen Könnens zur Ausbildung der Fähigkeit vorgenommen wird. Diese Vorübungen, ein sehr wesentlicher Theil der Schulerziehung, bearbeiten im Interesse formeller Bildung gewiße Aufgaben, welche ohne unmittelbare Wirklichkeitsbedeutung nur zu jenem Zwecke erdichtet oder aus der Erinnerung des längst Vergangenen reproducirt sind. Dahin gehören die Declamationen der Alten, auch bei uns ein großer Theil der Schulaufsätze, ferner die sogenannten Exempel des Rechenunterrichts, in welchem bloß phantasierte Fälle aus der Möglichkeit des wirklichen Verkehrs zur Aufgabe gestellt werden. Es leuchtet ein, daß in solcher Uebung die Thätigkeit von der Seite ihres nächsten Objects betrachtet, der spielenden ähnlich ist. Zwar überwiegen die unterscheidenden Merkmale, der Zweck persönlicher Ausbildung, die strenge Arbeit ohne die Nothwendigkeit einer unmittelbaren Befriedigung, die Pflicht mit ihrer zwingenden Auctorität. Dennoch versteht man im Hinblick auf jene Aehnlichkeit, wie die Römer, unter stillschweigender Voraussetzung der ernsten und strengen Seite, die Kinderschule als ein Spiel (ludus), als ein Vorspiel für das wirkliche Leben betrachten konnten. Eine ähnliche Anschauung war es, wenn Griechen und Römer da, wo bei großer geistiger Arbeit nur die unmittelbar praktische Geschäftigkeit und die Pflicht des bürgerlichen Lebens ausgeschlossen war, von Muße (otium, σχολή) redeten, woraus selbst der Name Schule, ursprünglich beschränkt auf Bildungskreise Erwachsener, entstanden ist. Wie bei den Kinderschulen das Phantasieelement der vor-

bildenden Uebung, so wurde hier als bezeichnendes Merkmal das Ungezwungne und Ungestörte freier geistiger Thätigkeit vorangestellt.

Im Hinblick vornehmlich auf die früheste Entwicklungsstufe des kindlichen Geistes haben wir noch von einer Seite her das Gebiet des Spiels zu begrenzen. Wir sehen die Kleinen, schon während sie noch kriechen und auch vorher, mit allem, was ihnen nahe genug ist, emsig beschäftigt; sie beobachten, lauschen, betasten, ergreifen, untersuchen; sie gebrauchen ihre Kräfte theils an den Dingen, theils zu ihrer eignen Ortsveränderung. So lernen sie ihre Sinne und ihre Glieder gebrauchen, so orientiren sie sich in ihrer Umgebung, lernen stehen und gehen und bald auch, mit Aufmerken, unbewußtem Denken und halbbewußtem Nachahmen die Muttersprache. Wir sehen ihre stille oder laute Freude theils über die Dinge und ihre Veränderungen, theils über die Fortschritte ihres eignen Könnens. Ist diese Thätigkeit Spiel? Erwerben die Kinder diese großen und wichtigen Resultate spielend? Die Eltern sehen es insgemein so an, wofern sie nicht gerade im Gegentheil, was auch vorkommt, durch ihren eignen Eifer, mit Hülfe und Leitung einzugreifen, und durch den vermeintlichen Erfolg desselben verführt, das Gehen- und Sprechenlernen der Kinder als eine Art schulmäßiger Arbeit betrachten. In beiden Fällen wird die eigenthümliche Natur dieses frühesten Alters verkannt. Sowohl zum Spiele wie zur Arbeit fehlen noch die innern Bedingungen. Ohne Erfahrung und eben erst auf dem Wege mit der realen Welt sich bekannt zu machen, noch ohne Reflexion auf sein eignes Innere, kann das Kind Phantasie und Wirklichkeit noch nicht mit deutlichem und sicherm Bewußtsein unterscheiden; es ist mithin noch nicht im Stande, ein Phantasieinteresse als solches, im bewußten Gegensatze zur Wirklichkeit, zu verfolgen, d. i. es kann noch nicht spielen. Zur Arbeit aber, im gewöhnlichen Sinne des Wortes, fehlt ihm das deutliche Bewußtsein des Zweckes. Was es thut, geschieht instinctmäßig oder, wenn man das lieber sagt, gefühlsmäßig, dem Princip nach ihm selbst unbewußt; ein dunkler Trieb seiner geistigen Natur, das keimende Bewußtsein mit objectivem Inhalte zu erfüllen, das Kraftgefühl zu bethätigen und im Verkehr mit der Außenwelt an derselben sich geistig und leiblich emporzuheben, der Trieb zum Wissen und Können in seiner ersten noch ganz freiheitslosen Gestalt wirkt und arbeitet in ihm, aber es selbst arbeitet noch nicht. Will man hier von einer Schule sprechen, so ist es die „Schule der Natur", und was Comenius von der Mutterschule behauptet, daß sie den Grund zu allen Wissenschaften und Künsten lege, das gilt eigentlich von jener frühern; nur daß freilich das Walten der Mutter in der Sorge für die äußern Bedingungen der Thätigkeit sogleich hinzutritt. Aber lehrend und leitend kann sie erst später, gegen den Schluß dieser Periode eingreifen, wenn das Selbstbewußtsein erwacht und die Muttersprache erlernt wird.

II. Wir wenden uns von dem Begriffe des Spiels zu der Frage nach seiner pädagogischen Bedeutung. Wie verhält es sich zu dem Zwecke der Erziehung? Ist es der Erreichung desselben förderlich? Oder haben diejenigen Recht, welche in dem Spieltriebe der Kinder nichts als ein Hindernis der Erziehung erblicken, ein Uebel, das von nützlichen Beschäftigungen abhalte, an Müßiggang gewöhne, die Kinder der Strenge des Gesetzes und dem Gehorsam abgeneigt mache, außerdem zu mannigfachen Thorheiten und Gefahren Anlaß gebe? Oder müßen wir vielleicht denjenigen beistimmen, welche urtheilen, daß das Spiel zwar, bei gehöriger Aufsicht, unschädlich, daher zuläßig und den vielgeplagten Kindern zu gönnen, für den eigentlichen Erziehungszweck aber völlig gleichgültig sei und eine ernste pädagogische Betrachtung kaum verdiene? Irren wir nicht, so ist diese letzte Ansicht in den gewöhnlichen Erziehungskreisen, in den Familien vornehmlich, aber auch bei einer großen Zahl von Lehrern noch jetzt vorherrschend; während dagegen jene dem Spiel entschieden ungünstige Beurtheilung, welche einst in der hallisch-pietistischen Erziehungsweise praktische Geltung hatte und auch theoretisch vertreten ward, jetzt wenig Anhänger mehr zählt. Schon der etwas spätere württembergische Pietismus Bengels und Flattichs überwand diesen Standpunct. Die neuere Erziehung, selbst in ihren verschiedensten Gestaltungen, soweit sie mit theoretisch-praktischer Besonnen-

heit ihr Werk treibt, hat sich allgemein für eine günstige Beurtheilung des Spiels entschieden; sie hält dasselbe nicht bloß für zuläßig, sondern erkennt in ihm eine wesentliche und unentbehrliche Ergänzung für die strengere Seite ihrer Einwirkung. Wir wollen im Folgenden versuchen, dieses positive Verhältnis des kindlichen und jugendlichen Spiels zu der Erziehung und zugleich die natürlichen Grenzen desselben im Anschluß an den erörterten Begriff desselben zu begründen und im besondern nachzuweisen.

Schon als Erholungsmittel ist das Spiel dem Zwecke der Erziehung förderlich, indem es die Kraft zur Arbeit erneuert. Es ermöglicht in mannigfachster Art denjenigen Wechsel der Thätigkeit, welcher in allen den Fällen, wo nicht das Bedürfnis der Natur die gänzliche Unterbrechung aller Anstrengung durch den Schlaf erfordert, zur Herstellung der erschöpften Kraft hinreicht. Es ist wahr, auch ein Wechsel verschiedenartiger Arbeiten kann diesen Zweck einigermaßen erreichen, und hierauf gründete sich das System Francke's, welcher die eigentlichen Studien mit sogenannten Recreationen, d. i. leichteren, namentlich die Körperkräfte mehr in Anspruch nehmenden Beschäftigungen, die jedoch auch als Arbeiten angesehen wurden und unter das Gebot gestellt waren, abwechseln ließ. Wir wollen auf den weit mannigfaltigeren Wechsel, den die Spiele bieten, kein besonderes Gewicht legen; jedenfalls aber bleibt die Arbeit, wie verschieden sie sei, immer eine zweckmäßig ernste, auf ein reales Ziel gerichtete Thätigkeit, und erfordert in dem erziehungsbedürftigen Alter die Selbstüberwindung des Gehorsams; und von der Anstrengung dieses Zwangs kann doch nur das Spiel oder die freigewählte, spielartige Beschäftigung völlige Erholung gewähren.

Aber es kommt ein Zweites hinzu, das Bedürfnis der Freude. Wie unentbehrlich diese ist, zumal für die jugendlichen Gemüther, erkannte auch Luther, indem er gegen die mönchische Erziehung eiferte und es aussprach, daß den Kindern Freude und Ergetzen so hoch vonnöthen sei, wie Essen und Trinken. Auch Francke, in seiner Liebe zu den Kindern, erkannte die Nothwendigkeit der Ergetzung. Da er das Spiel für bedenklich hielt, so wählte er das Mittel, die Kinder von Zeit zu Zeit zu bewirthen. Aber was ist Sinnengenuß gegen die Freude des Spiels? Mag er auch für den Augenblick mehr reizen, so bringt er doch keine volle Befriedigung, wenn nicht das Spiel hinzutritt; er verscheucht die Langeweile, die verhaßteste Feindin frischer jugendlicher Gemüther, nur für den Augenblick. Und wie viel edler und wohlthätiger ist die Freude, welche das Spiel gewährt! Indem sie auf Thätigkeit sich gründet, ist sie wahrhaft belebend, erhebt sie das Gemüth über die Trägheit und Indolenz der bloß sinnlichen Interessen. Dazu kommt, daß das Spiel, vermöge des Phantasieelements, in dem es sich bewegt, wenigstens in seinen reinen, von realistischem Gewinn ungetrübten Gestaltungen, auch die egoistischen Reizungen viel leichter fern hält, als der Sinnengenuß und die Freude des Besitzes.

Wichtiger noch ist ein dritter Punct. Das Spiel ist außer der nahe verwandten „Beschäftigung", im selbstbewußten Leben des Kindes das einzige Gebiet einer frei aus dem Innern quellenden Activität. Diese Selbstbestimmung in Harmonie des Wollens und der Neigung, mit dem frischen, freudigen Muthe der eignen That, mit der Wärme und Lust durchaus zwangloser Ausführung, so unbedeutend an sich der Inhalt sein mag, den sie sich erwählt hat, ist als Form persönlicher Thätigkeit betrachtet, eine psychologisch bei weitem vollkommnere Erscheinung, als der gleichzeitige die Pflicht erfüllende Gehorsam mit seinen inhaltlich bedeutendern und für die Vorbereitung einer höhern Lebensstufe objectiv und subjectiv unentbehrlichen Ergebnissen. Sie ist die formelle Seite des Keimes, aus welchem unter dem Einfluße der Erziehung später die höhere in der Wahrheit gegründete Freiheit sich entwickelt, wodurch dann die ernste Pflichterfüllung selbst mit ihrer Arbeit zu einem Acte ursprünglicher Selbstbestimmung und überwindender Liebe wird. Jeder Keim aber muß genährt, jede Kraft bethätigt werden, wenn eine gedeihliche Entwicklung sich vollziehen soll. Die werkthätigen Kräfte bilden wir durch Arbeit, die Unterordnung des Subjects unter die Wahrheit durch Zucht und Unterricht.

Auch die Freiheit als solche, ehe sie durch die Kraft idealer Ueberzeugung und Liebe die höhere Stufe ihrer Wirksamkeit erreichen kann, bedarf der Pflege und Uebung. Man pflegt sie, indem man ihr die Bedingungen ihrer Bethätigung sichert, üben aber kann sie nur sich selbst, mit eignen Kräften, indem jede Art äußerer Nöthigung fern bleibt. Gerade darin nun besteht ein großer Segen des Spieles, daß es zu dieser Uebung Gelegenheit, Stoff und Aufmunterung bietet, ohne doch der Pflicht und der Arbeit störend in den Weg treten zu müßen. Denn die beiderseitigen Gebiete sind ihrem Wesen nach zu verschieden und sondern sich auch im Bewußtsein und Urtheil der Kinder zu deutlich, als daß es einer guten Erziehung schwer sein könnte, sie auch in der Praxis auseinander zu halten und eine Uebertragung der Consequenzen des einen auf das andre zu verhüten. Auch zeigt Erfahrung und Geschichte, daß Vermischungen dieser Art, wo sie vorgekommen, nicht sowohl aus einer in der Sache liegenden Schwierigkeit hervorgiengen, als vielmehr aus fehlsamer Erziehung, die entweder der praktischen Kraft entbehrte, Arbeit und Pflichterfüllung gehörig zu beleben und zu sichern, oder in der Absicht, die Härte und Unfreundlichkeit einer früheren Erziehungsweise zu vermeiden, durch irrende Theorie sich verleiten ließ, dem Unterricht und der Arbeit mehr oder weniger die Form spielender Freiwilligkeit zu geben. Wenn es nun gleich Individualitäten gegeben haben mag, die schon in den Kinderjahren so von ernstem Streben erfüllt waren, daß sie das Spiel nicht liebten und es höchstens wie die Erwachsenen zur Erholung bedurften, so dürfen wir doch als Regel den Erfahrungssatz aussprechen: Wo der Geist des Spiels sich in Kindheit und Jugend nicht kräftig entwickelt, da fehlt es an der wünschenswerthen Kraft selbstthätig persönlichen Lebens; nicht die Trägen und Feigen sind es, die am liebsten und am besten spielen, sondern die Regsamen und Muthigen; und wo eine irrende Erziehung das Spiel versagt und jenen Geist freithätigen Aufschwungs zu unterdrücken unternimmt, da ist die Bildung eines tüchtigen Charakters gefährdet. Es werden beim Mangel freier Thätigkeitsinteressen die sinnlichen sich in den Vordergrund drängen; Mangel an Initiative und freudigem Muthe im Entschließen und Handeln, Unbehülflichkeit, ängstliche Pedanterie oder aber Indolenz werden die Folge sein, insofern nicht, bei kräftigeren Naturen, ein trotziges Widerstreben entsteht, das dann auf andere Weise nicht minder störend dem Zwecke der Erziehung in den Weg tritt.

Doch nicht allein die Kräfte der freien That und des unabhängigen Wollens finden in den Spielen der Jugend und in den freien Beschäftigungen derselben Uebung und Förderung, sondern auch manche andre, werkthätige und sachbezügliche, körperliche sowohl wie geistige Kräfte. Und obgleich das Spiel diesen Theil seiner pädagogischen Bedeutung mit dem Unterricht und der ernsten Leitung im Gebiete der Pflicht und der Arbeit nicht allein theilt, sondern der strengeren Haus- und Schulerziehung hierin im allgemeinen den Vorrang lassen muß, so ist doch auch sein Beitrag nicht gering zu schätzen und es giebt Seiten dieser objectiven Anregung und Ausbildung, welche unter Umständen und besonders in der früheren Zeit des Knabenalters mit besserem Erfolge dem Spiele überlassen werden. Die Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Körpers verdankt einen großen Theil ihrer Förderung den Bewegungsspielen. Ebenso wird Auge und Hand durch mancherlei Spiele und Beschäftigungen gebildet. In den kunstähnlichen Gestaltungen, welche hierbei erstrebt werden, sowie nicht minder in manchen geselligen Spielen, insbesondere denjenigen, die unter Gesang kleine dramatische Darstellungen geben, findet die Phantasie Belebung, Ordnung und Maß, und der ästhetische Sinn seine erste Schule. Wie durch die geselligen Spiele als solche der gesellschaftliche Sinn, der Geist der gegenseitigen Selbstbeschränkung, der Verträglichkeit und Billigkeit Nahrung finde, bedarf keiner weitern Ausführung. Ferner erfordern und üben manche Spiele Muth und Geistesgegenwart, alle ohne Ausnahme, wenn auch in verschiednem Maße, Aufmerksamkeit, Sammlung der Kraft und Ausdauer. So gelang es Flattich mit Hülfe des Schachspiels einem Knaben, dem die Zerstreuung zur Gewohnheit geworden war, allmählich die Fähigkeit zusammenhängender Aufmerksamkeit wieder zu geben. Nicht zu

übersehen ist endlich, daß manche Spiele, z. B. das so eben genannte und andre Brettspiele, auch die bessern Kartenspiele in der steten Verbindung von Zweck und Mitteln, in der Beachtung des Möglichen und Wahrscheinlichen, in der Berechnung des Nothwendigen dem Verstande und auch dem Gedächtnis, in Festhaltung des schon Vorgekommenen, eine nicht unbedeutende Uebung gewähren. Und alle diese Anregungen und Uebungen, die das Spiel mit sich bringt, gewinnen eben durch den Charakter der Freiwilligkeit, indem das Kind mit ganzer Seele, mit Lust und Liebe sich diesen Thätigkeiten hingiebt, eine um so größere und fruchtbarere Wirksamkeit. Hieran schließt sich nun auch der Vortheil an, den das Spiel dem Erzieher für die Kenntnis der Individualitäten, insbesondre der Charakteranlagen, nicht selten aber auch der objectiven Talente darbietet. Denn bei der pflichtmäßigen Arbeit, unter dem Walten der Auctorität und des Gehorsams kommen die originellen Tendenzen und Fähigkeiten nur unvollkommen zur Erscheinung; es fehlt in Bezug auf manches die Gelegenheit, noch häufiger der Antrieb und Muth der Selbstoffenbarung. Oft geschieht es, daß ein origineller und energischer Kopf von den Lehrern einseitig und falsch beurtheilt wird. Er zeigt sich scheinbar wenig begabt oder träge, weil er sich schwerer als andre in die doch vorzugsweise aufnehmende und folgende Thätigkeit der Schule findet und der Unterrichtsgegenstand, wie er gegeben wird, weder sein Interesse schon hinreichend gewonnen hat, noch seinen Thätigkeitstrieb in genügendem Maße befriedigt. Man setzt ihn gegen andere zurück oder behandelt sein Benehmen ohne weiteres als einen moralischen Fehler, wodurch das, was anfangs nur eine natürliche Unlenksamkeit des Willens und eine Unfügsamkeit der Aufmerksamkeit und der Vorstellungen war, nun erst den Charakter des Trotzes und des absichtlichen Widerstandes annimmt. Derselbe Schüler wird vielleicht von seinen Mitschülern ganz anders beurtheilt; denn im Spiel zeigt er Muth und Energie, Gewandtheit und Erfindungsgabe, weiß er sich wohl zu fügen in das Gesetz des Spiels und in die Regel gesellschaftlicher Selbstbeschränkung, ist er vielleicht ein Beschützer der Schwächeren und durch seine überwiegende, zugleich Vertrauen einflößende Persönlichkeit der leitende Mittelpunct der jugendlichen Unternehmungen. Wird der Lehrer, wenn er ihn durch eigne Beobachtung oder durch Mittheilung anderer — denn die Eltern namentlich gewinnen leichter einen Einblick in das freie Treiben der Jugend — von dieser Seite kennen lernte, nicht neues Vertrauen fassen und mit pädagogischer Liebe auf Mittel sinnen und eine Behandlungsweise finden können, die geeignet ist, den Entfremdeten auch mit der Schule wieder zu befreunden und ihn in den Studien zu einem gedeihlichen Erfolge zu führen? — Ueber bestimmte Talente, die eine Hinweisung auf den künftigen Beruf geben könnten, wird man zwar nur mit Vorsicht aus den Spielen der Kinder ein Urtheil schöpfen dürfen. Je jünger sie sind, desto oberflächlicher und wechselnder sind ihre Neigungen und Bestrebungen. Nicht jeder, der als Kind einst „auf dem Schemel gepredigt hat," wird später sich zum Pfarramt eignen. Doch verdienen die freien Bestrebungen der gereifteren Knaben in dieser Hinsicht eine ernste Aufmerksamkeit. Ein Beispiel gaben wir schon aus der Jugendgeschichte Canova's.

III. Der Begriff des Spieles prägt sich in einer ungemein großen Mannigfaltigkeit von Gestalten aus, die auch hinsichtlich ihres pädagogischen Werthes verschieden sind. Alle diese Spiele aufzuzählen und zu beschreiben ist hier nicht nöthig, und würde kaum möglich sein. Es reicht hin, sie nach gewißen allgemeineren Gesichtspuncten zu ordnen und gruppenweise zu charakterisiren.

1. Den Anfang mache die mit Recht bei der Jugend besonders beliebte und von den Pädagogen allgemein geschätzte Gruppe der Bewegungsspiele, in ihrem Gegensatze zu allen denjenigen wiederum unter sich sehr verschiedenen Spielen, welche bei ruhendem Körper, sitzend, ausgeführt werden. Bei diesen letztern spielt eigentlich nur die Seele, und der Körper leistet dabei gleichsam nur Handlangerdienste, wenn wir z. B. die Karten auswerfen oder die Schachfiguren schieben. Anders ist es bei den Bewegungsspielen. Hier übernimmt die Körperkraft einen wesentlichen Theil der spielenden Thätig-

keit selbst, ja, wie es wenigstens scheinen kann, die gesammte Ausführung. Was z. B. im Billardspiel das Auge und die Hand leisten, ist nicht eine bloße Hülfe, sondern gerade die Hauptthätigkeit. Doch würde es irrig sein, die Bewegungsspiele als körperliche Spiele zu definiren, da das belebende Interesse des Spiels, der in der Phantasie aufgefaßte Zweck, nicht minder die Leitung der Ausführung selbst durchaus die Sache geistiger Kräfte bleibt, und der Körper für sich allein gedacht gar nicht spielen kann. Aber darin liegt das Wesen der Bewegungsspiele, daß der Körper wesentlich mitbetheiligt ist, daß eben der ganze volle Mensch mit Leib und Seele hier spielt; und man kann sie daher, im Gegensatz zu den einseitig psychischen nicht unpassend als anthropologische oder als Vollspiele bezeichnen. Darum besteht ihr eigenthümlicher Segen auch nicht bloß in der körperlichen Kräftigung und in der Pflege der Gesundheit, sondern die gesammte Thatkraft der Person steigert sich hier zu höherer Energie, als bei den andern; indem zur Erreichung des Spielzwecks mit den Anstrengungen der steten Wachsamkeit und Geistesgegenwart, der klugen Vorsicht, der raschen Ueberlegung und Entschließung die unerläßliche Beherrschung und Belebung des Körpers, die Ueberwindung seiner Trägheit, die Erhebung über das Unbequeme, ja nicht selten sogar über den Schmerz sich verbinden muß. So sind diese Spiele im eminenten Sinne ein Gleichnis menschlichen Handelns. Zwar giebt es auch hier, wie überall, wo Begriffe sich realisiren, in der Mannigfaltigkeit der Arten Abstufungen der Vollkommenheit, und nicht in allen Bewegungsspielen steigert sich die Gesammtenergie der Spielenden zu der Höhe, wie etwa in dem Ballspiel des reiferen Knabenalters oder in denjenigen Spielen, welche unter verschiednen Namen und Formen Krieg und Kampf darstellen. Aber selbst die einfachern und friedlichen, sogar die einsamen oder doch nicht wesentlich geselligen, die sich an irgend ein Spielzeug anschließen, wie das Schlagen des Kreisels und der steigende Drache, nehmen in ihrer Art und Stufe an jenem Charakter der vollständigmenschlichen Belebung Theil. Nur in solchen Ausläufern auch dieser Gruppe, wo der Begriff des Spieles selbst sich abschwächt und demjenigen eines sinnlichen Vergnügens Platz macht, wo die eigne Thätigkeit zurücktritt und das Interesse dem Genusse einer passiven Bewegung sich zuwendet, wie in einigen Schaukelspielen, da verschwindet freilich oder mindert sich wenigstens auch der pädagogische Werth und der Erzieher wird mehr Ursache haben, solche Spiele zu beschränken als sie zu begünstigen. (Vgl. hierüber sowie über das Spiel überhaupt d. Art. Bewegungsspiele. D. Red.)

Wenn die „sitzenden", einseitig psychischen Spiele in der so eben erörterten Beziehung den Bewegungsspielen an Bedeutung nachstehen, so haben sie doch wiederum gerade durch die Einseitigkeit, die ihren Charakter ausmacht, ihren eigenthümlichen, nicht gering anzuschlagenden Werth, indem sie den Spielenden Anlaß und Aufforderung bieten, die geistige Kraft in ihren besonderen Richtungen und Functionen eingehender zu bethätigen. Und aus demselben Grunde ist hier denn auch neben der in der gewöhnlichen Spielpraxis üblichen, von äußern oder doch objectiven Momenten hergenommenen Eintheilung eine psychologische möglich, welche dieses ganze Gebiet in eine Reihe natürlicher und für die pädagogische Betrachtung wichtiger Gruppen zerfallen läßt. So kennzeichnen sich die meisten Brettspiele, die bessere Kartenspiele als Spiele des Verstandes und des Scharfsinns, indem sie vor allem eine kluge Verbindung von Ursache und Wirkung, Zweck und Mitteln erfordern; andere, z. B. die Räthsel- und Vergleichungsspiele als Spiele des Witzes; so ist es die freigestaltende oder nachbildende Phantasie, welche in dem Puppenspiele der Mädchen herrscht, so wie in allen denjenigen Spielen, welche irgend einen fügsamen Stoff zu allerlei Gestaltungen benutzen. Und dazu kommen endlich als vierte Gruppe die reinen Glücksspiele, in welchen die Thätigkeit der Seele zu einer erwartungsvollen Spannung, zu einem Schwanken zwischen Furcht und Hoffnung, mit Ausschluß aller eigentlichen Activität (wenn man nicht die Uebung des Gleichmuths, den sie erfordern, aber oft auf eine zu schwere Probe stellen, als eine solche betrachten will) herabsinkt. In die drei ersten Gruppen brauchen wir nicht näher einzugehen, ihr

Werth leuchtet ein. Dagegen wird die letzte mit Recht für bedenklich gehalten. Sie ist es nicht deswegen, weil überhaupt der Zufall hier eine Rolle spielt; er ist ein unvermeidlicher Mitfactor sowohl des wirklichen Lebens wie der allermeisten Spiele. Selbst das Schachspiel ist nicht ohne eine solche Beimischung, insofern dem Spielenden das, was der Gegner thut oder unterläßt, in vielen Fällen als ein Zufall entgegentritt, den er nicht vermuthen oder berechnen konnte. Aber in den reinen Glücksspielen giebt der Zufall nicht etwa nur Bedingungen und Grundlagen zu einer wirksamen Thätigkeit, sondern er bestimmt ganz allein den Erfolg eines rein äußerlichen, aufs Gerathewohl, ohne mögliche Ueberlegung vollzognen Thuns (z. B. des Würfelns), und jede rechtmäßige Bekämpfung oder Benutzung des zufällig Gegebnen fällt weg. So läßt also das Hazardspiel die Seele öde und leer und erfordert, um Reiz zu haben, irgend etwas anderes, einen ihm selbst und seinem unmittelbaren Erfolge fremdartigen Zusatz, der durch Uebereinkunft damit verbunden wird. Ein solcher kann im Interesse heiterer Geselligkeit gewählt sein, indem mit den höchst unwichtigen Schicksalsentscheidungen irgend ein Scherz, auch wohl ein Spiel ganz andrer Art, ein Witzspiel, etwa eine Pfänderlösung sich anschließt, und in solchem Falle kann das Glücksspiel ein Recht auf Zulassung erwerben. Oder aber es ist dem glücklichen Sieger ein Gewinnst in Aussicht gestellt, wodurch dann, insofern derselbe über den Scherz hinausgeht und realistische Bedeutung hat, das Spiel als solches aufgehoben und zu einem Mittel des Erwerbes umgewandelt und herabgewürdigt wird. Es ist bekannt genug, wie hiebei egoistische Leidenschaften gereizt und genährt zu werden pflegen, am meisten, wenn der ausgesetzte Gewinnst in Geld besteht, was niemals, soweit pädagogischer Einfluß reicht, zugelassen werden sollte. Dazu kommt, daß bei solchen Spielen die Versuchung zu Betrug sehr nahe liegt und wie die Erfahrung lehrt, sehr oft nicht überwunden wird, zumal wo der Gewinn lockt; aber selbst ohne diesen Reiz kann schon das Bedürfnis, dem öden Spiele ein Thätigkeitselement beizumischen, diese Versuchung herbeiführen.

2. Wir wenden uns zu einer zweiten Eintheilung, die ebenso wie die so eben aufgezeigte, aber von einem andern Gesichtspuncte aus, das ganze Spielgebiet beherrscht. Hat jene ihren Grund in der verschiedenartigen Thätigkeit und Kraft, durch welche das Spiel ausgeführt wird, so bezieht sich diese auf die Art des Interesses, wodurch dasselbe sich belebt. Vergleichen wir z. B. das Ballspiel der reiferen Knaben oder das Schachspiel mit einem dramatischen Reigenspiele, woran besonders Mädchen sich erfreuen, oder mit der Geschäftigkeit der Kleinen, spielend aus Bauklötzchen oder irgend einem fügsamen Stoffe Gestaltungen hervorzubringen, so ist hier ein sehr bestimmter Gegensatz erkennbar. Dort wird gekämpft, gewettet; das Interesse richtet sich auf das eigene Können, auf die Bewährung und Selbsterfahrung der Kraft; das Streben geht in diesen meist geselligen Spielen auf Sieg, und es gehört der ganze Humor des echten Spielgeistes dazu, daß nicht, wo der Sieg ausbleibt, die Freude sich in Leid verwandle. Selbst in den wenigen nicht geselligen Spielen dieser Art, wie in dem Nonnen- oder Einsiedlerspiele, wird die Thätigkeit von dem Interesse, gewiße Schwierigkeiten überwinden zu können, beherrscht. Ganz anders in den Beispielen, die wir jenen gegenüberstellten. Hier vergessen die Kinder sich selbst über dem Werke ihrer Thätigkeit, über der Darstellung dessen, was das Spiel fordert. Ist dieses gesellig, so ist das Werk ein gemeinsames, und alle nehmen an der gleichen Freude Theil. Das Interesse an der eignen Kraft und Geschicklichkeit kann erst in zweiter Linie hinzutreten, es ist nicht das Motiv des Spiels. Wir wollen jene erste Classe mit ihrem subjectiven Interesse Wettspiele, diese zweite mit ihrem objectiven reine Darstellungsspiele nennen. Es ist einleuchtend, daß jedes Spiel unter eine dieser Benennungen fallen muß. Auch die Glücksspiele ordnen sich hier ein, sie gehören mit den edleren Kampfspielen zu dem Gebiete der Wettspiele. Denn obgleich sie keinerlei Kraft und Tüchtigkeit erfordern, so wird doch das Glück als eine Macht, und die Gunst desselben zwar nicht als ein Verdienst, aber doch als ein Vorzug des Begünstigten, mithin als maßgebend für das Selbstgefühl angesehen. — Dem psychologisch

entgegengesetzten Charakter dieser beiden großen Gruppen des Spielgebietes entspricht nun auch ihre verschiedenartige Bedeutung für die Erziehung. Wenn wir von den Glücksspielen absehen, so sind die Wettspiele offenbar mehr als die bloß darstellenden geeignet, den Spielernst zu sichern und die Energie der ausführenden Kräfte bis zu eigentlicher Anstrengung und freier Selbstüberwindung zu steigern. Die Beziehung zu dem eignen Selbst, das subjective Interesse, welches hier vorantritt, hat nothwendig diese Wirkung, und wenn nun zugleich das Spiel an sich, in seiner objectiven Regel und in der Mannichfaltigkeit seiner möglichen Gestaltungen ein ungewöhnliches Interesse gewährt, wie etwa das Schachspiel (es versteht sich aber, daß bei keinem Spiele das objective Interesse ganz fehlen kann), so erreicht die Belebung des Spielenden den möglichst hohen Grad. In dieser Steigerung und entsprechenden Uebung ordnungsmäßig wirkender Kräfte liegt der eigenthümliche Vorzug und Segen der Wettspiele. Doch läßt sich nicht läugnen, daß mit diesem Vorzug auch eine Gefahr verbunden ist, die Gefahr, daß das subjective Interesse, das objective zuweit zurückdrängend, einen egoistischen Charakter annehme und in Leidenschaft ausarte. In solchem Falle geht unter dem Drucke eines falschen Spielernstes Humor und Heiterkeit verloren, das Spiel hört auf Spiel zu sein, und die dabei immerhin sich ergebende Uebung und Stärkung der werkthätigen Kräfte kann den Nachtheil, den das Gemüthsleben davon hat, nicht aufwiegen. Darum hat die Erziehung hier zu wachen, und zwar muß sich ihre mäßigende, einschränkende, abwehrende Sorge nicht eben bloß auf die Glücks- und Gewinnstspiele erstrecken, sondern auch auf die edleren Kampfspiele; denn auch bei diesen können Ehrgeiz, Eifersucht, Neid, Verdruß und Aerger eine gar schlimme Rolle spielen. — Bei weitem harmloser, gemüthlicher, in ihrer Heiterkeit gesicherter sind die reinen Darstellungsspiele. Sie erfreuen durch die Thätigkeit als solche und durch das Werk, zunächst ganz ohne subjective Beziehung, und wenn in zweiter Linie die Freude an dem eignen Können hinzutritt, so ist auch diese harmloser, da dieses Können nicht in Widerstreit mit einem fremden Können ins Bewußtsein tritt. Wo dennoch bei diesen Spielen die erwachende Subjectivität zu egoistischer Neigung gesteigert wird, da trägt nicht die Art des Spieles, sondern eine fehlsame Erziehung die Schuld; denn ein unpädagogisches Lobpreisen und Bewundern kann freilich auch hier Selbstgefälligkeit und Ehrgeiz erzeugen und die Unschuld der reinen Spielfreude trüben. Doch müßen wir auch in der Natur der reinen Darstellungsspiele eine schwache Seite hervorheben. Wie bei den Wettspielen der Humor gefährdet sein kann, so ist hier der ebenso unentbehrliche Spielernst weniger gesichert. Es kann bei dem Zurücktreten des energischeren subjectiven Interesses dasjenige eintreten, was man Spielerei nennt, ein ungeordnetes launenhaftes Spielen oder Spielenwollen, ohne festes Ziel, rechte Sammlung und Ausdauer, welches beginnt und nicht vollendet und ebenso energielos ist, wie die Arbeitsscheu, mit der es gern Hand in Hand geht. Auch hier hat die Erziehung eine Aufgabe.

3. Spiele sind auch darin von einander verschieden, daß die einen ein Spielzeug erfordern, die andern ein solches nicht bedürfen. Dieser Unterschied mag auf den ersten Blick als ein bloß äußerer, nebensächlicher erscheinen, genauer besehen aber hat er, wie die vorigen, eine psychologische Grundlage. Denn das Wort Spielzeug bezeichnet einen enger begrenzten Begriff, und nicht jeder Gegenstand, der zum Spielen dient, sei er ein Geräth oder ein Stoff, ist damit auch ein Spielzeug, wenn schon es Gegenstände giebt, die in dem einen Spiele unter diesen Begriff fallen, in andern nur im weitern Sinne Werkzeuge sind. Die Schachfiguren, die Steine des Damen- und Mühlenspiels, die Würfel, sofern sie einem Glücksspiele, die Karten, sofern sie den eigentlichen Kartenspielen dienen, das Schlagbrett des Ballspielers und der Ball selbst in seinen Händen, alle diese Geräthe werden nie Spielzeuge genannt, sie sind nur Werkzeuge oder Hülfsmittel. Dagegen ist dem kleinen Mädchen die Puppe, die es umherträgt, zu Bette bringt, an- und auszieht, das kleine Haus- und Küchengeräth aus Holz oder Blech wahres Spielzeug, wie gleichermaßen dem Knaben seine Bleisoldaten, seine Trommel, Peitsche, Steckenpferd u. s. w. Der Ball, den Größeren ein bloßes Hülfsmittel, ist den Kleinen ein Spiel-

zeug, welche ihn springen lassen, werfen oder rollen, kurz alles mit ihm vornehmen, was so eine elastische Kugel leisten kann. Worin besteht nun der Unterschied? In allen jenen Fällen, wo das Geräth oder der Stoff nur als Hülfsmittel erscheint, geht das Spiel im Bewußtsein des Spielenden von einem bestimmten objectiven Zwecke und einer selbständig erfaßten Spielregel aus, der Gedanke des Spiels, die Idee desselben giebt dem Verfahren seine Richtung und, unter Mitwirkung der eintretenden Umstände, seine Bestimmtheit; in ihr liegt das Princip des Spiels. Ist hierbei ein Geräth nöthig, so kann dies keine andre Bedeutung haben, als jenem Zwecke zu dienen, die Ausführung zu ermöglichen und die Befolgung der Regel zu sichern. Von der Idee aus wird es von den Spielenden, wenn nicht erfunden oder gewählt, doch verstanden, gewürdigt und angewendet. So sind die Figuren des Schachspiels nichts anderes, als conventionelle Zeichen, welche bestimmt sind, die verschiednen in der Spielregel enthaltenen Functionen zu versinnlichen und die Wirkungen derselben im Verlauf des Spiels für das gemeinsame Bewußtsein der Spielenden zu fixiren. Ganz anders verhalten sich die Spiele, welche eines eigentlichen Spielzeugs bedürfen. Hier wird das Verfahren von keiner selbständig erfaßten Idee, von keiner Spielregel beherrscht, das Princip liegt vielmehr im Spielzeuge, durch die Natur desselben wird das Spiel in seiner Richtung und in der Mannichfaltigkeit seiner möglichen Gestaltungen bestimmt; durch sie läßt das Kind sich leiten, indem es mit dem Spielzeuge alles dasjenige vornimmt, wozu dieses Anregung und Möglichkeit gewährt; in ihm hat es gewißermaßen das Spiel selbst im Keime, in nuce. Darum schätzen auch die Kleinen ihre Spielsachen in ganz andrer Weise, als jene andern ihre Hülfsmittel; sie widmen ihnen eine Art von Liebe, als wenn sie lebend und gleichsam Spielkameraden wären; kein Wunder, da sie ja auch Anregung und Belebung von ihnen haben. — Suchen wir das Wesen dieser Eintheilung und die unterscheidenden Merkmale der so eben beschriebnen beiden Gruppen in kurzen Worten zusammenzufassen, so ist klar, daß hier der Eintheilungsgrund in jenem Doppelgange geistiger Thätigkeit liegt, welchen man mit den Ausdrücken synthetisch und analytisch zu bezeichnen pflegt. Denn synthetisch ist diejenige Bewegung des Geistes, welche von einer Idee ausgehend die in dieser begründete, abstract erfaßte Regel specialisirend in ihre möglichen Anwendungen verfolgt und geltend macht, während umgekehrt der analytische Gang im Anschluß an einen empirisch gegebnen concreten Ausgangspunct, nicht erfindend, sondern beobachtend in die Eigenschaften des Objects sich vertieft, um sie sodann in ihren realen Bethätigungen und Wirkungen als sachliche Regel und Gesetz hervortreten und sich bewähren zu lassen. Hiernach wird es zulässig sein, jene freien Spiele, welche des Spielzeugs nicht bedürfend auf der selbständigen Erfassung einer Idee und einer Regel beruhen, kurz als synthetische, die entgegengesetzten als analytische zu bezeichnen. Diese letzteren, dem jüngern Alter vorzugsweise angehörig, wie jene dem vorgerückteren, sind gewißermaßen die Fortsetzung der oben erwähnten noch nicht zum Gebiete des Spiels zu rechnenden ersten Erfahrungsstudien der frühen Dämmerungszeit des Lebens. An die Ergebnisse derselben anknüpfend und sie zugleich weiterbildend fügt das Kind nun die Phantasiethätigkeit, deren es sich als solcher inzwischen deutlich bewußt geworden ist, spielend hinzu, indem es die in der Natur des Spielzeugs gegebne und angezeigte Möglichkeit von Veränderungen nach Willkür und Wohlgefallen entfaltet.

Was den pädagogischen Werth der Spiele, insofern sie unter diese Eintheilung fallen, betrifft, so kommt es hier vorzugsweise auf den Spielraum, d. i. auf das Maß der Bethätigung an, welche sie den Spielenden gewähren. In der ersten Gruppe hängt dieses Maß von der mehr oder weniger fruchtbaren Idee und von der enger oder weiter gefaßten Regel ab. Es giebt hier neben solchen, die in hohem Grade unterhaltend und belebend sind, auch andre allzu einfache, welche den Thätigkeitstrieb bei vorgeschrittener Entwicklung der Kräfte nicht mehr befriedigen und langweilig werden. Bei den analytischen Spielen hängt der Spielraum von der Beschaffenheit des Spielzeugs ab; und zwar steht er mit dem Reichthum und der Bestimmtheit der künstlerischen Gestaltung und

Ausbildung desjenigen, was als Spielzeug dienen soll, in umgekehrtem Verhältnisse. Nur den Keim eines Spieles, nicht gleichsam ein schon vollendetes Spiel soll das Geräth darstellen, Stoff und Anregung zur Thätigkeit soll es geben, nicht ein Schauspiel zu thatloser Bewunderung. Bauklötzchen und Kartenblätter zum Häuserbauen unterhalten und beleben mehr, als ein fertiges Häuschen, wenn es noch so schön ist; und wieder sind einzelne Häuschen ohne Ordnung, die man beliebig aufstellen kann, besser, als eine Stadt, die das Kind höchstens nur noch mit Thieren und Menschen aus seinem Noahkasten staffiren kann. Einzelne Blumen, die das kleine Mädchen auf der Wiese pflückt, dienen ihm besser zum Spielen als ein Bouquet des Gärtners.*)

4. Endlich zerfallen alle Spiele in gesellige und einsame. Diese Eintheilung bedarf keiner Erläuterung. Ebenso braucht die weitreichende Geltung dieses Gegensatzes im Gebiet der Spiele nicht bewiesen zu werden. Er zieht sich aber wirklich durch alle andern Gruppen hindurch, wenn schon in verschiednem Verhältnisse. Die Bewegungsspiele sind vorzugsweise gesellig, doch läßt z. B. das Kreiselschlagen, das Stelzenlaufen eine vereinigte Thätigkeit mehrerer nicht zu, und wenn wir die Kinder sich gern in ganzen Schaaren auf geeigneten Plätzen mit diesen Spielen umhertummeln sehen, so ist hier die Geselligkeit ein hinzukommendes, den Begriffen derselben fremdes Element. Auf den ersten Blick scheinen die Wett- und Kampfspiele die Einsamkeit ganz auszuschließen; fassen wir sie aber, wie oben definirt worden ist, als Spiele, bei denen das Interesse des Könnens und des Kraftbewußtseins vorantritt, so gehören außer dem Einsiedler- oder Nonnenspiel auch die ebenfalls ganz ungeselligen sogenannten Geduldspiele dieser Gruppe an. Unter den reinen Darstellungsspielen sind beide Formen, wie es scheint, gleichmäßig vertreten; für das zartere Alter eignen sich mehr die einsamen, zugleich einfacheren, für das vorgerücktere die geselligen, schwierigeren. Während endlich die synthetischen Spiele in ihrer Mehrzahl eine gemeinsame Thätigkeit erfordern, so begünstigen dagegen die analytischen, bei denen das Spielzeug gewißermaßen die Stelle des Spielkameraden vertritt, die Einsamkeit. Doch pflegen sie gesellig zu werden, sobald sie zugleich den Charakter von Wettspielen annehmen, wenn es z. B. drauf ankommt, wer den Ball am höchsten springen lassen und am besten wieder fangen kann; und selbst bei dem reinen Darstellungsinteresse muß z. B. das Puppenspiel der Mädchen die Geselligkeit als wesentliches Moment in sich aufnehmen, wenn es sich zu einer vollständigeren Darstellung des häuslichen Lebens entwickelt, womit es denn freilich zugleich, in der selbständigen Erfassung dieser Idee als Ausgangspunctes, seinen Charakter ändert und synthetisch wird.

Was den pädagogischen Werth betrifft, so sind die geselligen Spiele zwar anregender und belebender, auch ist ihr Einfluß auf die Bildung der Spielenden immerhin vielseitiger; doch liegt auch die Gefahr einer allzugroßen, zum Theil selbst leidenschaftlichen Aufregung hier näher; wogegen die stille Sammlung und ruhige Sinnigkeit der einsamen Spiele nicht zu unterschätzen und namentlich für die Kleineren eine wahre Wohlthat ist. — Eine besondere Betrachtung verdient in dieser Hinsicht noch eine Abart der geselligen Spiele; es sind diejenigen, welche vorzugsweise Gesellschaftsspiele genannt werden. In ihnen alterirt sich nämlich der reine Begriff des Spiels, indem ein fremdartiges wenn schon an sich nicht verwerfliches Interesse überwiegend hinzutritt und das ursprüngliche Verhältnis der Merkmale verschiebt. Die Geselligkeit bleibt hier nicht die bloße Form, in welcher das Spiel sich vollzieht, sondern wird recht eigentlich zum Zwecke; man ist nicht gesellig um zu spielen, sondern spielt um gesellig zu sein. Wie die reifere Jugend, Jüngling und Jungfrau, über mancherlei unbedeutendes, ihnen völlig gleichgültiges „über den Fels und die Eiche" sich zu unterhalten pflegen, nur um etwas miteinander zu thun zu haben und womöglich einander zu gefallen, — so muß auch das Spiel in seinen verschiedensten Gestalten, wenn es nur gesellig ist, vom schwarzen Peter bis zu den großen Tanzvergnügungen, so muß selbst das strenge Schachspiel, wie ein bekanntes

*) Vgl. hiezu wie zu dem ganzen Art. Palmer, ev. Päd. Ausg 4. S. 207—221. Schmid.

Gemälde schön darstellt, so müßen vor allem die verschiednen Arten der Witz- und Scherzspiele, mit oder ohne Pfänder, dieser Absicht dienen. Wir haben nichts dagegen; aber als eine große pädagogische Verirrung müßen wir es bezeichnen, wenn zugelassen oder gar herbeigeführt wird, daß schon die Spiele der Kinder und der ungereiften Jugend diese Wendung nehmen. In der eigentlichen Kinderzeit geschieht das freilich nicht leicht; das persönlich-gesellschaftliche Interesse liegt noch zu fern; in den Spielzweck vertieft, gehen die beiden Geschlechter noch ganz unbefangen miteinander um. Nur wenn die Kinder viel in die Umgangskreise und Spiele der Erwachsenen hereingezogen werden, kann eine thörichte Nachahmung und mit der Zeit Frühreife entstehen, bei Mädchen leichter als bei Knaben. Bedenklicher ist die Uebergangszeit vom 13ten oder 14ten Lebensjahre an, wo man mit gutem Grunde in den Schulen die Geschlechter zu trennen pflegt, und wo durch ein natürlich-ethisches Gefühl geleitet der frische Knabe „sich stolz vom Mädchen reißt." Denn eben dieses Gefühl deutet eine innere Gefahr an, und nicht immer wird vorzeitige Erregung, weichliche Schwärmerei und thörichtes Bestreben vermieden, wenn in diesem Alter Knaben und Mädchen zu gemeinschaftlichem Spiele sich zusammenfinden. Man weiß, wie ungünstig Pfänderspiele wirken können. Das Aeußerste pädagogischer Irrung aber ist es, wenn Eltern vielleicht in guter Absicht, jedoch meist nicht ohne Mitwirkung eitler Motive sogenannte Kinderbälle veranstalten (s. d. Artikel). Im besten Falle misglückt ein solches Unternehmen durch die Unbehülflichkeit oder Ungebundenheit der Kinder, vornehmlich der Knaben, und die entstandne Unordnung in Verbindung mit der von den Kindern ausgestandnen Langenweile verhütet fürs erste eine Wiederholung. Und das ist bei den Kleinen glücklicherweise die Regel. Wo es aber gelingt und die Jugend Geschmack an diesen Festlichkeiten findet, da wird es bei der Mehrzahl nicht ohne Schaden abgehen. Die unbedeutenderen und trockeneren Naturen werden zu einer geistlosen und pedantischen, durchaus unkindlichen Schätzung von Umgangsformen herangezogen, deren Sinn und Motiv sie noch nicht verstehen, bei den weichern und reizbarern aber werden Erregungen der Gefühle und Phantasieen erzeugt, die ihrem Alter noch fern bleiben sollten, und nur die derberen und klareren werden das Ganze als ein Spiel gewöhnlicher Art ansehen und mit Humor ohne Nachtheil zu Ende bringen.

IV. Es ist endlich noch unsere Aufgabe, die Pflicht der Erziehung in Bezug auf das Spiel der Kinder eingehender und vollständiger ins Auge zu fassen. Daß dieselbe keineswegs darauf beschränkt ist, es nur zu gestatten und die pädagogischen Vortheile, die es bringt, als Grundlage weiterer Bildung einfach zu acceptiren, drängte sich uns schon bei den Gefahren auf, mit welchen einige Arten verbunden sind. Aber nicht bloß abwehrend, versagend und beschränkend wird eine besonnene und treue Erziehung sich verhalten, sondern sie wird auch ein gutes und zeitgemäßes Spielen zu befördern und sogar mit weiser Absichtlichkeit die gute Frucht desselben zu erhöhen suchen. Wir ergänzen zuerst, was von der Abwehr zu sagen ist. Es bedarf aber kaum der Erinnerung, daß zwar das Spielen nicht geboten werden kann, wohl aber das Nichtspielen, und daß die Auctorität sich dieses Gebiet ihrer Herrschaft nicht etwa durch übermäßige Schätzung der kindlichen Freiheit oder durch schwächliche Gutmüthigkeit verkürzen lassen darf. Dies gilt nicht bloß von Spielen, die an sich ungeeignet sind, sondern auch von guten Spielen für besondere Fälle, wenn Leidenschaft und Unfrieden sich der Spielenden bemächtigt hat, oder wenn das Spiel nicht zeit- und ortsgemäß ist. Denn vieles im Leben der Kinder giebt dem Spiele seine natürliche und nothwendige Begrenzung. Der ruhig beschauliche Verkehr mit der Natur, das gemüthliche bald ernste bald heitere Gespräch zwischen Hausgenossen, die gelegentliche Belehrung, die gemeinschaftliche Erhebung zu Gott, die mancherlei häuslichen Geschäfte und Dienstleistungen, deren sich die Mädchen vornehmlich, aber auch die Knaben nicht weigern dürfen, endlich die eigentliche, strenge Arbeit, das Lebenselement der Schule und zum Theil auch des Hauses, dieses alles hat neben dem Spiele sein großes, zum Theil überwiegendes Recht, und die Zeiten des Spieles und der freien Beschäftigung müßen sich danach sowohl beschränken wie ordnen. Auch nicht

an jedem Ort ist jedes Spiel zuläßig. Die Jugend, vornehmlich die Knaben nehmen nicht gern Rücksichten; sie denken nicht daran oder achten es nicht, daß durch den Lärm ihrer Spiele die Erwachsenen gestört oder belästigt werden, und obgleich in dieser Hinsicht einiges zu ertragen ist, so setzt doch theils das Bedürfnis des Gesammtlebens, theils die pädagogische Rücksicht auf die Knaben selbst hier nothwendige Grenzen, damit nicht ihre Arglosigkeit in freche Rücksichtslosigkeit ausarte und das Spiel ihnen eine Schule der Ungerechtigkeit werde. — Manche Bewegungsspiele der Knaben können Gesundheit und Leben der Spielenden selbst in Gefahr bringen, wie z. B. Schlittschuhlaufen, Schwimmen, Klettern. Hier ist die Quelle mancher Sorge für Eltern und Erzieher. Es ist Pflicht, solche Gefahr mit aller Sorgfalt zu verhüten. Aber nur da, wo sie unmittelbar nahe liegt, wo der bedenkliche Ausgang mit Gewißheit oder doch mit Wahrscheinlichkeit vorauszusehen ist, wie wenn das Eis noch nicht hält, oder der Strom für die vorhandenen Kräfte des Schwimmers zu reißend ist, wird der besonnene Erzieher sich entschließen, diese Uebungen der Kraft und des Muthes unbedingt zu versagen. Denn gewagt muß etwas werden, wenn nicht die freie Bewegung des kräftigeren Knabenalters allzusehr beschränkt und der Segen derselben zum großen Theil vereitelt werden soll. Der allzu ängstlich gehütete Knabe wird zaghaft, die Furcht der Erwachsenen für ihn steckt ihn an; und tritt eine Gefahr ein — das ganze Leben aber ist voll von möglichen Gefahren — so fehlt die besonnene und unerschrockene Selbsthülfe. Natürlich fordern wir dabei, daß die Erziehung, wenn sie den Zögling seinem kühnen Muthe überläßt, ihn vorbereitet habe; sie hat ihn mit Ernst, aber ohne Aengstlichkeit auf die möglichen Gefahren aufmerksam zu machen und ihn zu warnen, sie hat ihm Anleitung zu geben, wie denselben auszuweichen oder zu begegnen, sie muß ihn auch praktisch durch Uebung und eigentlichen Unterricht vorbereitet haben. Dies letzte leistet die Gymnastik (im umfassenden Sinne des Worts). Denn während sie die Leibeskräfte stärkt und die Beherrschung derselben durch den Geist nicht nur im allgemeinen sichert, sondern auch zu bestimmten praktischen Fertigkeiten ausbildet, begründet sie zugleich durch ihr ganzes Verfahren jene feste Verbindung von Muth und Vorsicht, von Kühnheit und Besonnenheit, welche am sichersten, soweit überhaupt menschliche Kraft reicht, in Gefahren schützt und zum Siege führt. Wir fordern ferner auch Aufsicht, soweit sie vernünftigerweise möglich ist. Sie ist eine sehr wirksame Kraft der Erziehung nicht bloß zur Abwehr der vorhin erwähnten Ausschreitungen jugendlichen Uebermuthes, sondern auch in diesen Gefahren. Aber, darüber dürfen wir uns nicht täuschen, als reale Gegenwart des Erzieherauges ist sie nur in wenigen Fällen möglich, zumal in ihrer Anwendung auf die Spiele des derberen Knabenalters. Die Auskunft aber, die E. M. Arndt (in den Fragmenten über Menschenbildung) vorschlug, ein Diener, nur wenig älter als die Knaben, der als Spielkamerad und zugleich Aufseher, ein noch jugendlicher Pädagog im antiken Sinne, sie auf ihren Streifzügen zu begleiten hätte, ist nur selten ausführbar, und würde auch dann von sehr unsicherem Erfolge sein. Jedoch die Aufsicht reicht weiter als das physische Auge. Ist das Erziehungsverhältnis von seiner persönlich-gesellschaftlichen Seite recht begründet, sind die Knaben in Achtung, Vertrauen und Gehorsam dem Erzieher verbunden, sind sie durchdrungen von dem Gefühl seines Ernstes und seiner Liebe, so wird sein warnendes, nicht ängstliches, aber ernstes Wort, sein väterlich besorgtes, aber vertrauendes Auge ihnen auch in der Ferne gegenwärtig sein, sie von manchem wilden und unbesonnenen Unterfangen zurückrufen und in allem zur Besonnenheit und Vorsicht mahnen.

Nicht bloß negirend und beschränkend ist die Sorge des Erziehers in Bezug auf die Spiele seiner Zöglinge. Er hat sie auch zu fördern und zu unterstützen. Er kann dies freilich nicht durch Auctorität und Gebot, außer insofern die Schranken, die er setzt, und die Mäßigung, die er bewirkt, auch dem Spiele selbst förderlich sein werden. Aber er fördert es positiv, indem er Zeit und Ort dafür gewährt, für geeignetes Geräth oder Stoff sorgt, Anleitung giebt, gute Spiele lehrt und selbst bisweilen, wo es zur Leitung oder Aufmunterung nöthig ist, sich herbeiläßt mitzuspielen. Er kann dies thun, sofern

sein persönliches Verhältnis zu den Kindern sich richtig gestaltet hat, ohne fürchten zu müßen, daß er dadurch entweder ihre unbefangene Freude störe oder sein eigenes Ansehen mindern werde. Aber, indem er so gleichsam ein Kind unter Kindern sich bewegt und in ihre Interessen eingeht, wird er sich doch hüten, seinen eigentlichen Standpunct vergessend, in dem Spielinteresse gleich den Kindern ganz aufzugehen, wie solches jugendlichen Erziehern wohl begegnen kann. Vollends wird er bei Wett- und Kampfspielen fern davon sein, mit jenem Ernste, der den Kindern wohl ansteht, um den Sieg zu ringen und den Vortheil der überwiegenden Kraft oder Geschicklichkeit zu benutzen. Zwar bei Bewegungsspielen dieser Art wird der ältere Erzieher gegen die frischen jungen Kräfte meist im Nachtheil sein, und er wird dies mit heiterem Gleichmuth ertragen. Wo er aber nach der Natur seines Alters der stärkere ist, wie in den schwierigeren Brettspielen, da ist es billig, daß er dem schwächeren Gegner etwas vorgebe, ihm auch wohl einen guten Rath ertheile, soweit dies geschehen kann, ohne die Vorstellung eines Kampfes aufzuheben. Bei aller Theilnahme am Interesse des Spiels wird ihn doch stets der höhere pädagogische Gedanke beherrschen und leiten, den Kindern wie ein Vater oder älterer Bruder auch hierin zu ihrem Besten zu dienen, und seine Freude dabei wird hauptsächlich doch die Freude an der fröhlichen Thätigkeit der Kinder sein.

Noch eine Frage ist übrig. Kann der Erzieher außer der so eben erörterten negativen und positiven Sorge für die spielenden Kinder noch etwas besonderes thun, um den pädagogischen Nutzen des Spiels zu erhöhen und bis zu einer gewißen Vollständigkeit des hier erreichbaren Bildungszweckes zu erweitern? Mit andern Worten: läßt sich die Leitung des Spieles und der spielartigen Beschäftigung teleologisch zu einer bestimmten Methode ausbilden? Wir fanden den pädagogischen Nutzen des Spieles, soweit er unmittelbar die Bildung der Kinder betrifft, in zwei Hauptmomenten, einmal in der Bildung der Selbstbestimmung, des freiwilligen Thuns und der eigenen Initiative in Harmonie des Wollens und der Neigungen, zweitens in der Ausbildung werkthätiger und sachbezüglicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, der körperlichen Kraft und Gewandtheit, des Scharfsinnes und Witzes, der Klugheit, des ästhetischen Sinnes und mancher Kunstfertigkeiten, auch in der Erweckung von Beobachtungen und Gedanken, welche durch gewiße Spiele und Beschäftigungen nahe gelegt werden. Es leuchtet ein, daß unsere Frage sich nur auf diesen zweiten Hauptpunct beziehen kann, da die Methode in Bezug auf den ersten sehr einfach ist und, abgesehen von der allgemeinen Förderung des Spiels, nur in der Fernhaltung aller Nöthigung und alles eigentlichen Gehorsams von dem sich vollziehenden Spiele besteht. Aber auch in Bezug auf jenes Gebiet sachbezüglicher Bildung läßt die Frage nur eine bedingte Bejahung zu; denn eben durch dieses Princip der Freiwilligkeit, durch dessen Verletzung das Spiel als solches aufgehoben würde, wird die Einwirkung beschränkt, indem alle nicht freiwillige Anstrengung, alles nicht unmittelbar wohlgefallende, insoweit es nicht durch das innere Gesetz des Spieles und den Spieleifer selbst gefordert wird, ausgeschlossen ist. Sie wird dadurch um so mehr beschränkt, je weiter der Zögling aus dem eigentlichen Kindesalter schon herausgetreten ist; denn nun bedarf er weniger der Hülfe und ist weniger geneigt, der Leitung des Erziehers, auch wenn sie nur vorschlagend und rathend, zeigend und vormachend auftritt, in Sachen, die nicht zur Pflicht gehören, sich hinzugeben. Beides, Hülfe und Leitung, meint er hinreichend in dem Verkehr mit seines Gleichen, in der Tradition des herkömmlichen Spielschatzes oder in dem eigenen erfinderischen Geiste zu haben. So eifersüchtig wahrt er dem Erzieher gegenüber seine Spielfreiheit. Für das vorgerücktere Knabenalter wird man also auf die consequente Anwendung einer auf die Förderung specieller Culturelemente gerichteten Methode verzichten müßen. Sie ist aber hier auch wohl zu entbehren, da nun das Gebiet des Lernens zum Wissen und Können unter der Aegide der Pflicht im eigentlichen Schulleben für die Pflege der wichtigsten Culturelemente, vom Schüler selbst in seiner Berechtigung anerkannt, dem Erzieher zu Gebote steht; woran sich in mancher Hinsicht auch das häusliche Leben mit seinen Pflichten, namentlich für die Mädchen, ergänzend

anschließt. — Anders stellt sich unser Urtheil, wenn wir die Kleinen, die erst der Schule entgegenreifen, die eigentlichen Kinder, ins Auge fassen. Hier bietet sich ein fruchtbares Feld methodischer Einwirkung durch Spiel und Beschäftigung dar. Denn die Kinder dieses Alters folgen in ihren Spielen und Beschäftigungen gern einer verständigen und wohlwollenden Leitung Erwachsener; hülfsbedürftig und vertrauend erkennen sie darin keinen Zwang, sondern eine Wohlthat. Jene Eifersucht in Wahrung ihrer Selbständigkeit ist ihnen noch fremd, wofern nicht durch harte Behandlung und unbilligen Widerstand, andererseits durch Verzärtelung, vielleicht auch infolge körperlicher Leiden ihr Anspruch auf Selbständigkeit zu Eigensinn und Launenhaftigkeit krankhaft gesteigert ist. Doch auch diese Schwierigen werden sich dem Reize des wohlgewählten und wohlgeleiteten Spiels fügen, am leichtesten, wenn sie in einen Kreis schön spielender Kinder eintreten, wo dann die Macht des Beispiels und der Gemeinschaft sich bald an ihnen bewähren wird. Der Erzieher, oder sagen wir lieber die Erzieherin — denn die Frau ist zu dieser Art pädagogischer Einwirkung mehr als der Mann, die Mutter mehr als der Vater geeignet und berufen — hat also die Wahl und den Wechsel der Spiele und Beschäftigungen, ebenso die Art ihrer Ausführung, mithin die Verfolgung bestimmter Bildungsziele völlig in ihrer Hand, wofern sie nur die Kindernatur und ihre Bedürfnisse kennt und beachtet, ohne daß sie genöthigt wäre, irgendwie Zwang auszuüben. Wir meinen nicht, daß überhaupt aus dem pädagogischen Verkehr mit diesen kleinen Gebot und Pflicht ausgeschlossen sei, sie finden auch hier ihre Anwendung und ihr Recht wird von den Kindern selbst anerkannt; nur in das Spiel und seine Leitung dürfen sie sich nicht mischen. — Fragen wir nach der bestimmteren Begrenzung desjenigen Lebensalters, für welches eine solche Behandlung und Benutzung der Spiele und Beschäftigungen möglich ist und fruchtbringend sein kann, so fällt ihr Anfang in eine sehr frühe Zeit, aber doch nicht früher, als bis derjenige erste Entwicklungsgang des Kindes, welchen wir oben als Schule der Natur bezeichnet haben, seine wichtigsten, für die gesammte fernere Entwicklung grundlegenden Resultate erreicht und die Zeit seiner Alleinherrschaft — denn mitwirkend zieht er sich durchs ganze Leben hindurch — abgeschlossen hat. Erst, nachdem die Orientirung in der nächsten persönlichen und sachlichen Umgebung zugleich mit dem Gebrauche der Sinne und der Bewegungsglieder gewonnen, das Ichbewußtsein erwacht, mit dem Erwerb der Muttersprache die Verständigung hinreichend gesichert ist, tritt mit der freiwerdenden Phantasie auch das Spiel ins Leben des Kindes ein, um von nun an für die Entwicklung seiner Kräfte in selbstbewußter Thätigkeit das edelste und fruchtbarste Motiv zu bilden, bis es, mit Beginn des schulfähigen Alters, als bildendes Moment dem Unterricht und der pflichtmäßigen Arbeit den Vorrang läßt und eine, wie wir zeigten, immerhin noch pädagogisch wichtige, doch untergeordnete Stellung einnimmt.

Die Leitung und pädagogische Benutzung der Kinderspiele findet selbstverständlich ihre nächste und natürlichste Stätte in der Familie. Die Mütter und später, als Gehülfinnen oder Stellvertreterinnen die heranwachsenden Töchter haben hier eine schöne und wichtige Aufgabe. Es reicht nicht hin, daß sie nach guter alter Sitte die Gemüther der um sie versammelten Kleinen durch die Anmuth ihrer Erzählungen, deren Reiz und Wirksamkeit durch die Wiederholung nur zu gewinnen scheint, fesseln, bewegen, stimmen und in der That auch bilden. Auch die active Seite des Kinderlebens, wie dieselbe im Spieltrieb sich zu bethätigen und herauszubilden strebt, sollten sie noch mehr, als bisher geschieht, ins Auge fassen, indem sie auch für die Spiele und Beschäftigungen der Kinder anregend und lehrend, leitend und ordnend, wo es nöthig ist, auch mitspielend sich zum Mittelpunkte machen. Besonders für die frühesten Jahre dieses Spielalters ist solche Familienwirksamkeit unentbehrlich, da diese Kinder mit ihrer noch schwachen Selbständigkeit der stets nahen Hülfe sehr bedürftig sind und nur in der Stille und Sicherheit eines engern, vertrauten Kreises, der immerhin durch Spielkameradschaft von außen her ein wenig erweitert werden darf, sich ungestört und unbefangen bewegen und äußern. Später mag dann die Kleinkinderschule oder der Kindergarten die selbständiger und zuver-

sichtlicher gewordenen aufnehmen, um in größeren Vereinigungen der gleichen Entwickelungsstufe das Werk an ihnen fortzusetzen und mit größerer Energie und weiterreichenden Hülfsmitteln das, was die Familie nur beginnen konnte, zu vollenden, wozu sie durch die berufsmäßige Ausbildung und Concentration der erziehenden Kräfte in den Stand gesetzt sind. — Diese beiden Stiftungen, so verschieden sie auch in ihrem Ausgangspuncte waren, und so bemerkbar noch jetzt dieser verschiedene Ursprung in dem Besondern ihrer Methode nachwirken mag, sind doch im Laufe der Zeit vermöge einer in der Sache selbst liegenden Nothwendigkeit schon jetzt einander sehr nahe gekommen und werden ohne Zweifel in der Zukunft sich, gleichviel unter welchem Namen, zur völligen Einheit des Strebens und der methodischen Grundsätze verschmelzen. Der Kindergarten wurde in Fr. Fröbels Geiste unmittelbar aus der (von uns im Vorigen als wohlbegründet erkannten) Idee einer durch selbständige, von innern Kräften des Gemüthes und Willens frei belebte Thätigkeit zu vermittelnden Bildung der Kleinen erzeugt und begann von diesem Puncte aus mit Hülfe einer genialen, wenn auch nicht durchweg klaren und wohlgeprüften Auffassung der Kindernatur seine Methode zu bilden. Die Kleinkinderschule dagegen war, schon ein paar Jahrzehnte früher, aus der Beherzigung der Thatsache hervorgegangen, daß so viele Kinder in den Familien der Aermeren bei den unvermeidlichen Beschäftigungen der Eltern die nöthige physische und sittliche Bewahrung nicht haben, und wollte daher zunächst nichts anderes als Bewahranstalt sein. Aber da sie hierbei dem Müßiggange und der Langenweile entgegentreten mußte, so wurde sie, bei der sehr beschränkten Möglichkeit, die Kleinen durch Arbeit und Unterricht zu beschäftigen, mit Nothwendigkeit darauf hingeführt, das Spiel und die freie Beschäftigung nicht bloß in größerem Maße zu gewähren, sondern dieselben auch bei der Unbehülflichkeit der zahlreich versammelten Kinder methodisch zu ordnen und zu leiten; wobei alsbald die hierin verborgenen Bildungskräfte erkennbar wurden. Das Beispiel des Kindergartens, die Erfolge seiner Spiele und Spielmittel kamen hinzu, und es konnte nicht fehlen, daß nicht nur Methoden und Mittel von dort aufgenommen wurden, sondern auch von der idealen Energie des Kindergartens einiges auf die Kleinkinderschule übergieng, so daß sie ihm gegenwärtig, wie sie namentlich unter Fölsings Händen geworden ist, als eine sehr ähnliche Schwester zur Seite steht. Irren wir nicht, so muß eben auch der Kindergarten, wenn eine Vereinigung zustande kommen soll, zu seiner eigenen Vervollkommnung einiges von der praktischen Besonnenheit und Vorsicht der Kleinkinderschule aufnehmen. Er wird dann die natürlichen Grenzen dieses zarten Alters, die Objectivität und das Helldunkel seines innern Lebens sorgfältiger beachten und weniger der Versuchung unterliegen, aus übergroßem Bildungseifer das Bewußtsein der Kinder zu frühreifen Abstractionen und philosophischen Kategorien erheben zu wollen, vielmehr sich begnügen, die weitere Wirkung der praktisch vermittelten Anschauungen im denkenden Geiste stille von der Zukunft zu erwarten; auch sicherer als bisher vermeiden, die Freude der Kinder an den Werken ihrer Hände und an dem Gelingen ihrer durch eine doch nur gegebene Regel geleiteten Productionen zu dem Wahne und falschen Selbstgefühl einer eigentlichen Productivität zu steigern. Wir wollten durch diese Erinnerungen, die aus Gunst, nicht aus Ungunst hervorgegangen sind, unsere Meinung begründen, daß die Methodik des Kindergartens nicht als abgeschlossen anzusehen sei, und daß sich nach und nach eine Revision desselben vollziehen müße und auch vollziehen werde, sobald die an der Spitze stehenden Vertreter und Vertreterinnen dieses Erziehungsgebietes von der bis jetzt noch übermäßig wirkenden Auctorität des verehrten Meisters sich etwas mehr befreit haben werden. Fr. Fröbel hat ohne Zweifel die allgemeine Erziehungsmethode in einem wichtigen Puncte weitergebildet, indem er dem von Pestalozzi tiefer erfaßten, wenn auch bisweilen misverstandenen Princip der Anschauung das Princip der That und des eigenen Werkes hinzufügt, und zwar unter dem Gesichtspuncte allgemein menschlicher und formaler Bildung. Zwar auch Pestalozzi wollte ursprünglich mit dem Unterrichte die That, in Gestalt der Arbeit, verbinden, nicht die Arbeit bloß für den Unterricht,

wie dies in allen unsern Schulen geschieht, sondern die Arbeit mit selbständigem realem Zwecke. Dieser Gedanke leitete ihn zu Anfang seiner Laufbahn und ergriff ihn am Ende derselben von neuem. Doch erstrebte er dabei mehr die Bildung zur Arbeit als die Bildung durch die Arbeit, und zwar vorzugsweise aus dem Gesichtspuncte der Nützlichkeit fürs Leben und in Hinsicht auf formale Bildung nur von dem allgemeinen Gedanken aus, daß das theoretische und gemüthliche Vermögen und Interesse durch das praktische zur Vollständigkeit menschlicher Bildung ergänzt werden müße. Er dachte dabei mehr an den Zweck der Erziehung als an die Methode derselben. Auch in der landwirthschaftlichen Armenschule Wehrli's, worin Pestalozzi die Verwirklichung seiner eigenen Idee erkannte, war es im wesentlichen nicht anders. Fröbel dagegen erkannte die innere psychologische Beziehung von Anschauung und That; und zwar nicht bloß in dem Sinne, daß die Anschauung eine Bedingung der That ist, was von jeher nicht bezweifelt worden ist, sondern so, daß er durch die That und das eigene Werk die Anschauung und die Gedankenwelt überhaupt erst recht beleben wollte, insofern durch die auf das Object gerichtete eigene, namentlich productive That, soweit diese möglich ist, die Anschauung erst ihre volle Energie gewinnt und das innere Wesen, gleichsam der Geist des Objects, ahnungsweise dem Bewußtsein nahe tritt. Wir erkennen hierin eine wichtige Wahrheit und einen Fortschritt der Methode. Aber, wie es uns wenigstens scheint, wurde nun diesem Momente ein einseitiges Gewicht beigelegt, es trat die ruhige, dem Object als solchem hingegebene, aufnehmende Thätigkeit allzusehr zurück, wobei man übersah, daß das Princip der Production und eigenen Darstellung, so reich es in sich sein mag, doch nur auf einen Theil der dem Kinde natürlichen und für seine Bildung wichtigen Interessen angewendet werden kann, und außerdem in der Ungeduld des Bildungseifers die psychologische Grenze des Kindesalters, das Anschauungsleben mit seinem nur ahnenden und gefühlsmäßigen Bewußtsein allgemeiner Wahrheit, gewiß nicht zum Vortheil einer gesunden Bildung weit überschritt. Wir glauben, daß der Gedanke Fröbels, den Menschen durch das eigene Thun zu bilden und von da aus sein gesammtes Innere energischer zu beleben, mit dem erst in neuerer Zeit in kräftigerer Weise erwachten Streben unserer Nation, in vollem Sinne activ zu werden und sich praktisch zu bethätigen, wohl übereinstimmt, und schreiben ihm deswegen auch eine speciell historische Berechtigung zu. Doch halten wir es zugleich für eine Pflicht der Theorie und Kritik, darauf hinzuweisen, daß das neue Princip eben nur ein einzelnes, bisher zurückgestelltes Moment ist und wohl zur Ergänzung, aber nicht zu einseitiger Beherrschung der Methode berufen sein kann.*)

*) Entschiedener, aber im wesentlichen übereinstimmend mit den obigen Andeutungen sind die Bedenken gegen die Kindergärten, abgesehen von dem Artikel Flashars über die Kleinkinderschule in dieser Encyklopädie, von Gräfe ausgeführt in Lübens Pädag. Jahresbericht Bd. XVIII S. 294—305. Zum Ganzen vgl. noch den Art. Selbstthätigkeit S. 689. — Uns ist bei der Betrachtung des Spiels die wichtigste Seite die Rücksicht auf die Bildung des Charakters. Daß unser Volks- und unser Schulleben in dieser Beziehung noch vieles zu wünschen übrig läßt, kann ja nicht verkannt werden. Veredlung der Freuden des Volks ist in der That eine hochwichtige Angelegenheit der Volkserziehung, der Aufmerksamkeit des Staatsmanns werth. Mezger sagt in einem anregenden Aufsatz über Wagners schönes Buch: Tom Browns Schuljahre (Jahrb. f. Pädag. 1870 Bd. 102 S. 229 ff.): „Es ist in unserem Deutschland am Volk und an der Jugend viel dadurch gesündigt worden, daß man so manche farbige Volkssitte und Volksfreude im grauen Einerlei des Polizeistaats hat erbleichen lassen. Und doch hebt es wesentlich die Lebenslust und Spannkraft eines Volkes und erweitert die Lebensanschauungen des heranwachsenden Geschlechts, wenn Alt und Jung, Hohe und Niedere, das Volk und seine künftigen Leiter je und je aus einem Becher gemeinsamen Feiertagens trinken." Das weiß der Engländer und erkennt den Spielen der Jugend eine hohe Bedeutung zu, nicht nur für die Schulwelt, sondern für das ganze Volksleben. Jener mannhafte Sinn der englischen Jugend, jene bei so vielen hervortretenden Vorzüge der Selbständigkeit und Festigkeit des Charakters, der Besonnenheit und Entschlossenheit, der Geradheit und Zuverläßigkeit — sie werden namentlich auch durch die überall mit

Bemerkenswerth ist, wie bei Plato die Idee der Kleinkinderschule, wenn schon mit fehlerhaft einseitigem Bildungszwecke, durchbricht, indem er fordert, daß die Kleinen, in Tempeln versammelt, unter weiblicher Leitung im Spiel durch Nachahmung des wirklichen Lebens die Richtung auf bestimmte Berufsarten gewinnen sollen. Auch Aristoteles denkt an eine ähnliche Benützung des Spiels. Er schätzt es zugleich als ein Mittel zur Bewegung und zur Verhütung oder Bekämpfung der Trägheit, ohne jedoch das Wesen desselben und seine Bedeutung für das kindliche Leben richtig und genügend zu würdigen. Denn er leitet es aus dem Bedürfnis der Erholung ab und unterscheidet es ausdrücklich von der an sich werthvollen und unmittelbar befriedigenden Beschäftigung eines edeln Mußelebens, verkennend, daß für die Kindheit eben das Spiel eine solche Beschäftigung ist. Quintilian mit seinem offenen Sinne für die kindliche Lebensstufe und seiner warmen pädagogischen Theilnahme tritt dem Wesen des Spieles schon näher. Er hebt das Moment der Freiwilligkeit und der im Spiel aus natürlichem Antriebe sich äußernden geistigen Lebendigkeit hervor, und erkennt auch die formal bildende Kraft gewißer Spiele an. — Aus dem Mittelalter wüßten wir keine Schrift zu nennen, welche das Spiel unter pädagogischem Gesichtspuncte einer Betrachtung gewürdigt hätte. Obgleich in den ritterlichen Kreisen gewiße Spiele zu den Mitteln theils gesellschaftlicher, theils körperlicher Ausbildung gehörten, auch nach dem Zeugnis des Walafried Strabo (s. Ludw. Kellner's Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte, Bd. I.) in der Klosterschule zu Reichenau die Spiele der jungen Leute von den Obern gerne gesehen wurden: so geht doch das berühmte Buch des Vincent v. Beauvais (Hand- und Lehrbuch für königliche Prinzen und deren Lehrer, deutsch herausgegeben von Schlosser) stillschweigend über unsern Gegenstand hinweg. — In Luthers Schriften wird zwar das Spiel der Kinder nirgend, soviel wir wissen, eingehend besprochen; doch finden sich Aeußerungen, aus denen hervorgeht, daß er demselben günstig war (s. oben). In den nachfolgenden Jahrhunderten lenkt sich die Aufmerksamkeit pädagogischer Denker, zum Theil durch die Opposition gegen die Härte und den Pedantismus der herrschenden Erziehungsweise, mit steigendem Ernst auf die Frage des Spiels. Montaigne (in den essais) erklärt sich für dasselbe, Comenius (in der Didaktik: schola infantiae cap. VII.) fordert es für die Beschäftigung der Kleinen im Sinne der heutigen Kleinkinderschule; Locke (in seinem Werke: some thoughts on education) widmet ihm, wenn auch immer noch mehr in unmittelbar praktischer als theoretischer Weise, eingehendere Betrachtungen. Rousseau in seinem Emil hat das Spiel nicht hinreichend gewürdigt; er spricht mit Geringschätzung davon; wie es scheint, hatte er selbst zu wenig Kindlichkeit, um die Bedeutung desselben zu verstehen; und wenn bei uns die Philanthropisten es, namentlich das Bewegungsspiel, in ihren Anstalten verwertheten und in ihren Schriften befürworteten, so giengen sie in dieser Hin-

Vorliebe betriebenen mannhaften Jugendspiele gepflegt und entwickelt. „Nicht leicht entbehrt dort eine kleinere oder größere Stadt ihres Spielplatzes, auf welchem Leute aller Altersstufen und aller Stände sich tummeln; ein Gymnasium ohne einen wohlgepflegten Platz dieser Art ist dem Engländer fast ebensowenig denkbar, als ohne Lehrzimmer.“ Wie lange wird es wohl noch währen, bis solche Anschauungen Eltern, Lehrer, Gemeinden, Schulbehörden durchdringen, daß sie sich, wie die Förderung der wissenschaftlichen Fortschritte, die Vervollkommnung der Lehrplane, die Hebung des Lerneifers, gerade so auch die Sorge am Herzen liegen lassen, daß die Schulen überall auch Raum und Gelegenheit zu solchem bieten! „Geht nicht in unseren Schulen aller Art im Durchschnitt der Mensch gar zu sehr im Schüler auf? Wie viele von den hundert und aber hundert Gymnasien ꝛc. in deutschen Landen haben einen nennenswerthen Spielplatz? Sind da nicht namentlich die Schulen in großen Städten die ärmsten unter den armen zu nennen bei allem sonstigem Reichthum? Wie wachsen viele tausende von Residenzschülern heran, ohne auch nur eine Ahnung zu bekommen von dem, was ihnen von erfrischenden und stählenden Jugendfreuden dieser Art für immer vorbehalten bleibt? Wo sieht sich die Jugend nicht mehr und mehr das Wenige verkümmert, was sich vielleicht aus besseren Zeiten, da die Städte noch kleiner und die Bauplätze darin noch nicht so kostbar waren, erhalten hat?“ Möchten doch solche Klagen allerwärts offene Ohren finden! D. Red.

ficht nicht auf Rousseau's Spuren, wie denn überhaupt ihre Richtung in ihrer bestimmteren Ausbildung mehr Verwandtschaft mit Locke als mit jenem zeigt. — Das Streben, zu einer eigentlichen Theorie des Spieles zu gelangen, tritt in Deutschland erst in und seit unserer philosophischen und poetischen Blütezeit auf, und namentlich haben die Dichter (Göthe, Schiller, J. P. Fr. Richter) wesentlich dazu angeregt und mitgewirkt. Ob gerade der romantischen Richtung hierin besonders viel zu verdanken sei, wie Schaller behauptet, bezweifeln wir. Seit jener Zeit aber giebt fast jede Bearbeitung der Pädagogik auch eingehende Betrachtungen oder doch einzelne freie Bemerkungen über das Spiel der Kinder; so die pädagogischen Werke von Niemeyer, H. Chr. Schwarz, Schleiermacher, Herbart, Beneke, K. v. Raumer, Palmer, G. A. Riecke, Kühner (Pädagog. Zeitfragen 1863), Schreber (Kallipädie 1859) und andern.

Literatur. Das umfassendste Specialwerk ist von Jul. Schaller: „Das Spiel und die Spiele, ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik, wie zum Verständnis des geselligen Lebens" 1861. Das Spiel der Kleinen insbesondere findet seine Behandlung in den Schriften, welche sich auf die Kleinkinderschule und auf den Kindergarten beziehen. Zu vergleichen hauptsächlich über den ersteren in dieser Encyklopädie der Artikel von Flashar: „Kleinkinderschule" 2c., wo auch die Literatur gesammelt ist. Ueber den Kindergarten ist der Artikel „Fröbel" von Deinhardt nachzulesen. Aus der Fröbelschen Schule selbst sind besonders zu empfehlen die Schriften von A. Köhler („die Bewegungsspiele des Kindergartens" und anderes) und von Frau Bertha v. Marenholtz-Bülow („Der Kindergarten und die Bedeutung des kindlichen Spieles" aus Goldammers Handbuch der Fröbelschen Erziehungsmethode besonders abgedruckt, und: „Das Kind und sein Wesen, Beiträge zum Verständnis der Fröbelschen Erziehungslehre"). — Außerdem wird in einer großen Zahl von Schriften ethischen, politischen und allgemein pädagogischen Inhalts in kürzeren Bemerkungen oder eingehenderen Betrachtungen des Spieles gedacht, von Plato (leges VII.), Aristoteles (polit. VIII.) und Quinctilian (instit. orator. I, capp. 1 et 3). **E. Roller.**

Spielplatz, s. Schulgebäude.

Spieß, s. Leibesübungen. Bd. IV. S. 339 ff.

Spilleke*), August Gottl., war am 2. Juni 1778 zu Halberstadt geboren, verlor seinen Vater früh und wurde von seiner Mutter in eingeschränkten Verhältnissen ernst und strenge erzogen; er erhielt seine Gymnasialbildung auf der Domschule (dem jetzigen Domgymnasium) seiner Vaterstadt, über welche Anstalt er in dem uns aufbewahrten Bruchstück seiner Autobiographie sich zwar mit Dankbarkeit und Pietät, aber doch so ausgesprochen hat, daß man erkennt, wie der an ihr ertheilte Unterricht ihm keineswegs genügte, und er deshalb bei der ihm eigenthümlichen Regsamkeit des Geistes auf das eifrigste bemüht war, sich selbständig zu fördern. Durch seine Verhältnisse genöthigt, ertheilte er schon auf der Schule Privatunterricht. Zu Ostern 1796 bezog er die Universität Halle, um Theologie zu studiren; indessen wenn er auch bei diesem Studium zu dem Professor Nösselt in ein näheres Verhältnis trat, so fühlte er sich doch bald zu F. A. Wolf so hingezogen, daß er durch ihn sich seines Berufes für das Schulfach bewußt wurde. Durch seine Thätigkeit im philologischen Seminar wurde er dem großen

*) Vergleiche Spilleke's Programme: Ueber das Wesen der Gelehrtenschule, 1821. Ueber das Wesen der Bürgerschule, 1822. Ueber die gegenwärtige innere Einrichtung des K. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der Realschule nebst der damit verbundenen Töchterschule, 1823. A. Spilleke's Gesammelte Schulschriften, Berlin. 1825. J. Horkel. Memoria Augusti Spillekii praeceptoris, Berol. 1841 (auch in Horkels gesammelten Schriften). W. Kalisch, Programme der K. Realschule vom J. 1842. — L. Wiese (Schwiegersohn Spilleke's), Aug. Gottl. Spilleke, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt, Berl. 1842. — Schulz, Geschichte der K. Realschule und der Elisabethschule zu Berlin. 1857. — F. Ranke, Ueberblick über die K. Realschule, Jahresbericht von 1861. — Berliner Blätter für Schule und Erziehung von Fürbringer, Jahrgang 1862.

Gelehrten und Lehrer näher bekannt, der durch seine theilnahmvolle Beachtung und Leitung sein Wissen und seine geistige Auffassungsweise nach einer für immer bestimmenden Richtung hin zu entwickeln verstand. Gründlich durch philologische Studien, denen sich auch die nothwendigsten theologischen anschloßen, vorgebildet, im Umgange mit gleich strebenden Freunden geistig gehoben, auch durch die Pflege der Musik innerlich erheitert, gewann er rasch eine so hervorstechende Geistesentfaltung, daß ihn Wolf schon zu Michaelis 1798 dem berühmten Schulmanne, Oberconsistorialrath Gedike (s. Encykl. II., S. 594) bei dessen Anwesenheit in Halle zum Hauslehrer für seine Kinder empfahl, als einen durch Geistesbildung und Gemüth für ein solches Verhältnis besonders geeigneten jungen Mann. So kam er nach Berlin, Gedike nahm ihn nicht bloß in sein Haus, sondern auch in das unter seiner Leitung stehende Seminar auf und er begann noch im Jahre 1798 am Berlinischen Gymnasium zum Grauen Kloster zu unterrichten; bald darauf legte er auch, durch Gedike dazu aufgefordert, das Predigtamtsexamen ab und zwar auf eine für ihn selbst überraschend günstige Weise. Im Jahre 1800 wurde er Collaborator, 1803 Subrector am Friedrichs-Werderschen Gymnasium zu Berlin, 1804 dritter oder Frühprediger und Adjunctus Ministerii an der Friedrichs-Werderschen und Dorotheenstädtischen Kirche, 1810 wurde ihm durch den General von Scharnhorst die Stelle eines Lehrers der deutschen Sprache an der Königlichen Kriegsschule übertragen nebst der Verpflichtung, an der Militär-Examinationscommission theilzunehmen. Vom Jahre 1800 bis 1820 war er Lehrer am Friedrichs-Werderschen Gymnasium, 1812 erhielt er den Professorstitel.. Die genannte Anstalt hob sich, seitdem im J. 1807 A. F. Bernhardi (s. Encykl. I., S. 565) ihr Director geworden, auf erfreuliche Weise; Spilleke war nach ihm unstreitig derjenige Lehrer, dessen Thätigkeit von der bedeutendsten Einwirkung auf ihr Gedeihen war. In verschiedenen Fächern unterrichtend, in der Religion, im Deutschen, in den alten Sprachen und in der Geschichte, übte er durch sein ganzes Wesen, in welchem sich Kraft und Entschiedenheit mit Freundlichkeit und entgegenkommendem Wohlwollen durchdrangen, einen nachhaltigen und fesselnden Einfluß auf die Schüler aus. Seine unermüdliche Lebhaftigkeit und die Begeisterung erweckende Art seines Verkehrs mit ihnen riß auch die stumpferen Naturen aus der Unthätigkeit heraus, seine geistig gehobeneren Zöglinge ergriff er durch die Mannichfaltigkeit seiner Kenntnisse, die auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende Vielseitigkeit der Methode und die Wärme, mit welcher er die einzelnen Gegenstände behandelte und bei dem Unterricht sich selbst in diesen förderte und selbständig entwickelte. Es war in ihm eine merkwürdige Vereinigung verschiedenartiger Elemente: tüchtige, auf ernsten Studien beruhende philologische Bildung, durch liebevolle Hingabe an die Schriftwerke des classischen Alterthums geläuterter Geschmack, so wie Schärfe und Klarheit des Urtheils, eine Folge sorgfältiger Beschäftigung mit der Philosophie, glühende Liebe zum Vaterlande, welche in den traurigsten Zeiten desselben ihn über die Leiden der Gegenwart hinweghob und in beglückteren Tagen die Eindrücke der großen Erlebnisse in ihm nachklingen ließ, religiöse Erkenntnis, die sich von der rationalistischen Richtung seiner Universitätszeit allmählich befreite und besonders seit der Bekanntschaft mit Schleiermacher immer mehr vertiefte und ihn zu einer innerlichen Gemeinschaft mit seinem Heiland führte. Die sich fortwährend steigernde Bethätigung aller dieser Eigenschaften machte seinen Unterricht in ungewöhnlichem Grade anziehend und belebend und förderte seine Schüler nach den verschiedensten Seiten hin.

Die reichen Erfahrungen, die er während einer zwanzigjährigen Amtsdauer am Friedrichs-Werderschen Gymnasium gesammelt, so wie seine bereits längere Zeit hindurch beim Unterricht in den obern Classen bewährte Tüchtigkeit hatten ihm auch außerhalb des Kreises, in welchem und für welchen er zunächst wirkte, Anerkennung und Werthschätzung verschafft, durch seine vielseitige Thätigkeit hatten die glücklichen Gaben seines Geistes und Gemüthes ihre volle Reife gewonnen, als ihm im November 1820 das Directorat des K. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin und der mit diesem vereinigten K. Realschule übertragen wurde; er übernahm dies Amt am 21. Feb. 1821. —

Die Realschule (s. Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen, 1864, S. 97; Encykl. VI. S. 679) war im Jahre 1747 von Johann Julius Hecker (s. III. S. 378), den noch die letzten Einwirkungen August Hermann Franckes (s. II. S. 427) angeregt hatten, gegründet worden und hatte sich seitdem in verschiedenartiger Entfaltung weiter entwickelt; einer ihrer Theile, das Pädagogium, war im Mai 1797 zu einem Gymnasium erhoben worden, dem Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. Seit 1784 war Director der Anstalten Andreas Jacob Hecker gewesen, der Neffe von Johann Julius; nach seinem Tode wurde August Ferdinand Bernhardi zum Director ernannt, doch starb dieser bereits im Juni 1820, ohne das neue Amt angetreten zu haben. Als nun Spilleke eintrat, fand er die Anstalten weder äußerlich noch innerlich in einem erfreulichen Zustande. Die Schülerzahl war nicht erheblich, das Gymnasium hatte in seinen 6 Classen 140 Schüler, die 6 Knabenclassen der Realschule waren von 276 Schülern, die 4 Mädchenclassen dieser Anstalt von 92 Schülerinnen besucht. In der Leitung der Schulen war Mangel an Energie und Straffheit nicht zu verkennen, es fehlte in ihnen an dem rechten Zusammenhang und Ineinandergreifen der Theile, einzelne tüchtige Lehrer wirkten erfolgreich, aber es war die aus scharfer Erfassung des Princips hervorgehende Sicherheit im Streben nach der Aufgabe einer jeden der Anstalten keineswegs vorhanden. Besonders die Realschule hatte unter ihren drei Directoren bis zum Tode des zweiten Hecker's mehrfache Wandlungen je nach dem Wechsel der seit ihrer Gründung herrschend gewesenen Zeitrichtungen durchgemacht; wer richtig schauete, konnte sich nicht verhehlen, daß man den leitenden Gedanken noch nicht gefunden habe, der für eine derartige Schule bestimmend sein müßte, oder — vielleicht treffender gesagt — die so gewaltig umgestaltete Zeit stellte andere Anforderungen als die waren, die man bis dahin geglaubt hatte befriedigen zu müßen. Spilleke kam auf ein Lohn verheißendes Arbeitsfeld, dessen Bestellung ihm zwar erhebliche Schwierigkeiten bot, aber ihm doch bei seiner vielseitigen Begabung und Bildung wohl gelingen konnte. Er trat in sein neues Amt ein zu einer Zeit, wo ein ungemein reges Leben in der Umgestaltung des preußischen Schulwesens sich bekundete; das Unterrichtsministerium richtete seine Bestrebungen ebenso kräftig auf die Verbesserung der großen Gebiete desselben, als auf die Hebung der einzelnen Schulen in den sie insbesondere betreffenden Verhältnissen. Hierbei ließ man den Anstalten selbst so wie ihren Leitern zur Entfaltung ihrer Individualität einen freien Spielraum, bisweilen vielleicht einen allzu freien, da es doch angemessen ist, daß bei der Bethätigung der Individualität die allgemeinen leitenden Principien nicht in den Hintergrund gedrängt oder gar unwirksam gemacht werden. Daß unter solchen Umständen bedeutende Persönlichkeiten in der Stellung als Directoren Großes wirken, daß sie den von ihnen geleiteten Anstalten den Stempel ihrer Eigenthümlichkeit aufdrücken konnten, mehr als dies in Zeiten der Fall sein kann, die nicht so wie jene als Uebergangszeiten zu bezeichnen sind, ist einleuchtend. Spilleke war eine Persönlichkeit, die sich nicht damit begnügen konnte, gegebene Anordnungen und Aufträge pflichtmäßig auszuführen, sich nur von außen her leiten zu lassen — es giebt ja Naturen, die in ihrem Amt hiermit zufrieden sind —; so sehr er seinen Vorgesetzten zu folgen bereit war, so fühlte er sich doch dann besonders befriedigt und glücklich, wenn er auf eigene Verantwortung hin schaffen, gründen, gestalten konnte. Hierzu bot ihm der Zustand seiner Schulen hinlänglich Gelegenheit; er kam nicht in geordnete Verhältnisse, wo er schon Gutes geleistet hätte, wenn er auf der betretenen Bahn weiter vorwärts gegangen wäre, er mußte eifrig Hand anlegen, um Veraltetes neu zu beleben, Verrottetes zu beseitigen, dasjenige in frischen Zug zu setzen, was sich im gewohnten Geleise langsam und schlaff hinschleppte, ja er mußte auf dem einen Gebiete seiner Thätigkeit neue Gesichtspunkte auffinden, die Eigenthümlichkeit desselben in ganz anderer Weise als bisher feststellen, er mußte das Princip sichern, nach welchem ein besonderer Theil des Jugendunterrichts seine bestimmte Richtung erhalten sollte. Als Gymnasialdirector hatte er nicht gerade Veranlassung zu einer ausschließlich schöpferischen Thätigkeit; so viel in der Leitung des Ganzen wie in der Ordnung des Einzelnen am

Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu bessern und fortzubilden war, so standen doch so damals, wie es jetzt der Fall ist, die Gymnasien an und für sich, weil sie eine mehrhundertjährige Geschichte hinter sich haben, auf festen Grundlagen, und bedurften auch die einzelnen vielleicht zu jener Zeit mehr noch, als es jetzt meistens erforderlich ist, der Zurückführung auf diese ihre Grundlagen und der Säuberung von mancherlei Auswüchsen und Fehlern, so gab es doch hier im Princip Neues nicht zu gestalten, eines reorganisirenden Verfahrens bedurfte es nicht.

Anders verhielt es sich mit der Realschule. Der Umschwung, welcher seit dem allgemeinen Frieden auf dem industriellen und commerciellen Gebiete eingetreten war, hatte das Verlangen nach einer für das praktische Leben, nicht für das Universitätsstudium vorbereitenden Bildung immer kräftiger hervortreten lassen und bereits auf die Gymnasien insofern störend eingewirkt, daß sie Gefahr liefen, durch Unterrichtsgegenstände belastet zu werden, welche ihrem Wesen nicht entsprachen. Nachdem man seit dem Anfange des 18. Jahrhunderts verschiedenartige Versuche mit Schulen gemacht, welche den praktischen Bedürfnissen genügen sollten, drängte die Zeit dahin, daß das Lebensprincip für die Realschule definirt und der Zweck erfüllt würde, den sie, nach Spilleke's Aeußerung in einem seiner drei grundlegenden Programme von den Jahren 1821, 22 und 23, hat, nämlich „ihre Zöglinge von den ersten Elementen an bis zu derjenigen Stufe der intellectuellen Bildung zu führen, daß sie dadurch nicht allein zur Erlernung eines bloß mechanischen Geschäfts, sondern auch zu denjenigen bürgerlichen Berufsarten geschickt sind, welche eine wissenschaftliche Bildung erfordern“ (Programm vom J. 1823, S. 59). Aus seinen Programmen ergiebt sich, daß er die wohl begründeten Forderungen, welche an die Realschule zu stellen waren, richtig erkannte, die ihnen hinderlichen Richtungen beseitigt, und auch diese Art von Schulen auf der Grundlage sittlicher Elemente errichtet wissen wollte, damit durch sie „auch das äußere Leben eine höhere, veredelte und sittliche Gestalt gewänne“ (s. hierfür und für das Folgende: Wiese, A. G. Spilleke. S. 79 f.). Er verwarf die Unterordnung der Realschule unter das Gymnasium und um auch in ihr „das Mechanisiren des Unterrichts“ unmöglich zu machen, wies er ihr als einem gleichfalls „wissenschaftlichen Institute“ ihre Stellung neben jenem an, da auch sie geistige Bildung zum Ziel habe. So hielt er sie denn fern von der Befriedigung bloß äußerlicher Zwecke, vielmehr davon ausgehend, daß er „den Bildungstrieb als etwas gleich ursprüngliches neben dem Triebe des Erkennens in der Einheit der menschlichen Natur nachwies, stellte er „als das höchste Ziel, nach welchem ein Volk in seiner Bildung streben solle“, dies auf, daß es „beide Richtungen in gleicher Vollkommenheit in seinen Gliedern lebendig werden lasse“ (s. auch Encykl. VI. S. 682). Diesen Ansichten gemäß ergaben sich für ihn als die wesentlichen Unterrichtsgegenstände der Realschule nächst der Religion, in welcher er aber die Belehrungen wenigstens im Anfange seines Directorats nicht so weit führen wollte, als es gegenwärtig nach dem „speciellen Lehrplan“ (s. Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 1. Abtheilung, S. 64, 65) der Fall ist*), der Unterricht im Deutschen, im Französischen und Englischen, im Rechnen, in der Mathematik und Naturkunde, in der Geographie und Geschichte, außerdem in den technischen Fertigkeiten, von welchen die im Zeichnen mit besonderer Vorliebe behandelt wurde. In Betreff des Lateinischen wußte er nach den Aeußerungen in den Programmen vom J. 1822 und 23 „für seine Person keinen Gesichtspunct aufzufinden, unter welchem ihm eine zweckmäßige Stelle in einer höhern Bürger- (d. h. Real-) Schule angewiesen werden könnte“, und er meinte deshalb, daß

*) „Dieser Unterricht wird in der Realschule bis auf den Punct geführt, welchen er in den mittlern Classen des Gymnasiums erreicht, wiewohl auch hier die Kenntnis der ersten Ausbildung und Erneuerung der christlichen Kirche nicht fehlen darf, dagegen eine Belehrung über das Verhältnis des Erkennens und Glaubens in diesem Kreise nicht nur überflüssig, sondern im Gegentheil verderblich sein würde; vielmehr muß der Unterricht hier durch und durch praktisch sein.“ (Programm vom J. 1823 S. 76.)

dieser Gegenstand „an sich nur in außerordentlichen Stunden solchen zu ertheilen sei, welche ihres künftigen Berufs wegen einige Kenntnisse davon besitzen müßen".

Den von ihm aufgestellten Reorganisationsplan der Realschule führte er mit Kraft und Festigkeit durch, er verstand es, ebenso durch energischen Kampf als, wo es angebracht war, durch geduldiges Tragen und Ertragen seine Absichten zur That werden zu lassen, ein frisches Schaffen und Leben regte sich in der Schule, die sich durch seine Anstrengungen so wie durch die seiner ihm rüstig nachstrebenden Mitarbeiter mächtig hob. Doch sah er das Werk, welches er mit Klarheit und Einsicht begründet hatte, nicht als ein gleich mit dem ersten Wurf vollendetes an, während seiner ganzen Amtsdauer hat er nicht bloß im einzelnen an ihm gebessert und gefeilt — dies liegt ja in der Natur der Thätigkeit eines Directors —, sondern er hat sich auch im großen und ganzen dem Fortschritt der Zeit zugänglich gezeigt und sich treu und ehrlich bemüht, seine Ansichten und deren Ausführung von allem zu reinigen, was irgendwie der Trefflichkeit seines Werkes hinderlich sein konnte. Er strebte fortwährend vorwärts; auf einem Gebiete, dessen Eigenthümlichkeit in einer für das Schulwesen vielbewegten Zeit noch so wenig festgestellt war, über dessen Bebauung und Bearbeitung noch so verschiedenartige Meinungen und Vorstellungen herrschten, war er stets zur Beachtung und Erwägung selbst der ungewöhnlichsten Forderungen und Vorschläge geneigt, er schloß sich gegen keine Methode mit kühler Voreingenommenheit ab, ja er fühlte sich sogar zu den etwas seltsameren hingezogen, wenn ihm eine gewiße Tüchtigkeit und ursprüngliche Kraft in ihnen sich geltend zu machen schien; — freilich wandte er sich auch bald ebenso leicht einer anderen, wäre es selbst die entgegengesetzte gewesen, zu, wenn diese mehr Erfolg verhieß. Er wollte nie fertig sein und einen Abschluß machen, bis in seine letzten Tage hinein war er eifrig im Lernen und Gestalten; es konnte auf ihn jenes Wort, das Solon von sich sagt, γηράσκω δ'αἰεὶ πολλὰ διδασκόμενος, mit Fug und Recht angewandt werden. So hat er denn auch allmählich, begründeter Ueberzeugung folgend, in der Religion und dem Lateinischen andere Forderungen aufgestellt als beim Beginn seines Directorats und namentlich bei dem letztgenannten Gegenstand gezeigt, daß ihm die geistige Bedeutung und Grundlage der Realschule immer wichtiger wurde, als die auf den praktischen Nutzen gerichtete Seite, daß also das Formale bei ihm den Sieg über das bloß Materielle davon trug*).

Die Realschule gewann unter seiner Leitung bald so große Anerkennung, daß sie zu einem Vorbilde für eine große Anzahl derjenigen wurde, welche in den zwanziger und dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts infolge der lebhaften Fürsorge der Stadtbehörden innerhalb und außerhalb des preußischen Staates entstanden, und da die von ihm bezweckten und erfolgreich durchgeführten Einrichtungen nicht ohne Einwirkung geblieben sind auf die „vorläufige Instruction über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen" vom 8. März 1832 (s. Rönne, das Unterrichtswesen des preußischen Staates II. S. 308), welche die vorherige Unbestimmtheit über Wahl und Maß des Lernstoffs verminderte und ein bestimmtes Lehrziel aufstellte (s. Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen, 1864, S. 27), so hat man vollkommen Grund zu der Behauptung, daß er ein Bahnbrecher gewesen ist für die Gestaltung und Weiterbildung einer Art von Schulen, deren Bedürfnis für einen ungemein großen Theil der Jugend Deutschlands unbestreitbar feststeht und die, wenn sie nicht in den Grundbedingungen ihres Daseins auf Abwege gerathen, zur Förderung im Guten und Wahren Großes beizutragen im Stande sind.

Mit der Realschule befand sich in demselben Hause eine Mädchenschule, in welcher

*) „Die Schärfe und Bestimmtheit, welche der Geist in den grammatischen Uebungen gewinnt, erschien ihm immer mehr als eine allgemeine und durch nichts anders zu ersetzende Vorbildung für jede wissenschaftliche Ausbildung." (Aus dem Art. Sp. in Herzogs Encyklopädie.) D. Red.

dieselben Lehrer wie in jener unterrichteten. Da beide Schulen ansehnlich wuchsen, so wurde eine Trennung nothwendig; eine königliche Unterstützung machte es möglich, im J. 1827 ein an die Realschule angrenzendes Haus für die Mädchenschule anzukaufen (s. Wiese a. a. O. S. 98), welcher nunmehr auch Kinder aus den gebildeten Ständen anvertraut werden konnten. Dieser Anstalt wurde von der damaligen Kronprinzessin, der gegenwärtigen Königin-Wittwe, der Name Elisabethschule verliehen. Spilleke unterrichtete an ihr nur vorübergehend; aber seine Besuche der Lehrstunden, seine Theilnahme an den Beschäftigungen der Mädchen — er nannte sie seine Blumen —, seine belebende, begeisternde Ansprache übte gewaltigen Einfluß auf sie aus. „Er brauchte die Weise, die bei ihnen am liebsten vernommen wurde, nicht zu suchen; darum verfiel er nie in den Ton redseliger Weisheit oder der schwächlichen und spielenden Sentimentalität, durch den bisweilen das Mädchenhafte noch überboten wird: aber es lag in seiner Natur etwas so gemüthvolles und sinniges, daß diese Mischung von männlichem Ernst und Milde für weibliche Gemüther höchst anziehend war und der Belehrung und Ermunterung die bereitwilligste Aufnahme schuf. Die Vielseitigkeit seines Geistes bewährte sich auch nach dieser Seite hin in dem Grade, daß es schien, als würde ohne ein solches Verhältnis eine wesentliche Kraft in ihm ungenutzt geblieben sein" (Wiese, A. G. Spilleke S. 87). Mit richtigem Takt gab er auch in den untern Classen die eigentlichen Schulstunden nach und nach in die Hände von Lehrern, freilich nicht in Uebereinstimmung mit denen, welche auch hier Lehrerinnen beschäftigt wissen wollen (s. Encykl. IV. S. 540). Die Elisabethschule nahm bald einen überraschenden Aufschwung und sie hielt sich fest auf der erreichten Höhe; man könnte sie fast die erfreulichste der Schöpfungen Spilleke's nennen, die lieblichste war sie gewiß.

Die vollste Kraft seines zum Herrschen und Leiten geschaffenen Wesens bethätigte er in seinem Verhältnis zum Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, für welches er als Director und als Lehrer unermüdlich wirkte. Es gelang ihm in kurzer Zeit die Spuren früherer Mängel zu verwischen, rasch beseitigte er fehlerhafte Einrichtungen, wie die des sogenannten Parallelismus der Lectionen, „nach welchem es eigentlich so viel Classen in einer Anstalt als Lehrobjecte gab" (s. Programm von 1823, S. 10), ebenso die der übergroßen Vielheit der Lehrer in den einzelnen Classen, „indem bisweilen fast eben so viele Lehrer in einer Classe unterrichteten, als Lehrgegenstände vorhanden waren" (daselbst, S. 12); er erfaßte die Grundbedingungen der Gymnasialbildung (Programm vom J. 1821, Ueber das Wesen der Gelehrtenschule), wie er sie bereits als Lehrer an dem Friedrichs-Werderschen Gymnasium erkannt hatte, mit Schärfe und drückte der vor ihm ziemlich heruntergekommenen Anstalt das Gepräge seines Geistes auf. Es sei erlaubt, aus der öfter angeführten Lebensbeschreibung Spilleke's hier eine längere Stelle mitzutheilen (S. 72 bis 73). „In der Nachweisung der nothwendigen Unterrichtsgegenstände stellt er den Satz an die Spitze: nur was ein ewiges und ursprüngliches Leben in sich offenbare, könne dem Geiste zur Nahrung dienen: dies geschehe aber auf der einen Seite im Gebiete der Freiheit, im Leben des Menschen, mit einem Wort in der Geschichte, und andererseits im Gebiete der Nothwendigkeit, in den Erscheinungen der Natur. Doch müße der historische Unterricht, zu dem er die gesammte Alterthumskunde rechnete, über den in der Naturkunde auf der Gelehrtenschule das Uebergewicht haben, weil am unmittelbarsten und anschaulichsten sich die ewige Idee im Leben des Menschen ausspreche und in allem, was durch sie gebildet ist; nirgends aber sei das Kunstwerk des Lebens reicher und großartiger gestaltet gewesen, als unter den Griechen und Römern; nicht also um Verstand, Gedächtnis oder Phantasie zu üben, müße sich die Jugend mit den Schriftstellern derselben beschäftigen, sondern um den ganzen Lebensorganismus jener Völker anzuschauen und zu erkennen; nirgends erscheine das allgemein Menschliche so, daß es sie tiefer ergreifen und kräftiger aufregen könne. Aber der Schüler werde die Sprache nicht als ein lebendiges Kunstgebilde des menschlichen Geistes erkennen, wenn er es nicht bis in seine kleinsten Theile gegliedert sehe: die Aufgabe des Lehrers sei also auch hier, den

Sinn für das Ganze durch gründliche Kenntnis und bestimmte Auffassung des Einzelnen zu entwickeln. — Ferner hielt er es für die höhere Jugendbildung wesentlich, daß außer dem Sinn für das Leben auch der Sinn für die Natur geweckt und entwickelt werde. Allein für die Unterordnung der Naturwissenschaften auf den Gelehrtenschulen mußte er auch schon deshalb sein, weil, wenn sie in bedeutenderem Umfange gelehrt werden sollten, eine zu große Zersplitterung der Zeit und der Kräfte die nothwendige Folge sein würde. Doch schien es ihm möglich, dadurch Zeit für sie zu gewinnen, wenn man sich entschließen könnte, den Unterricht in den alten Sprachen nicht so früh beginnen zu lassen, wie es gewöhnlich geschieht; er versprach sich nach beiden Seiten hin von einer solchen Veränderung die ersprießlichsten Folgen. — Die Vermittlung der bezeichneten beiden Richtungen des Schulunterrichts fand er in der Religion, in der Belehrung über das höchste Leben in Gott. Das Alterthum würde ihm ein so wesentliches Element unserer Bildung nicht haben sein können, wenn er den Geist desselben für profan gehalten und in einem nicht zu versöhnenden Widerspruch mit dem Christenthum gesehen hätte; aber eben so schützte ihn die Erkenntnis der göttlichen Kraft und der höheren Realität des Christenthums vor einer Vergötterung der Alten. „In den Hauptzügen sind dies die Ansichten, die er später festgehalten hat, nur hat er allmählich den Werth der formalen Bildung, welche er bei der oben dargelegten Auffassung der Alterthumsstudien geringer geachtet hatte, mehr schätzen gelernt, und so hat er demgemäß mehr und mehr anerkannt, „wie der Geist nicht eher selbständig sei noch auch fähig, die Fülle eines gegebenen Inhalts aufzunehmen und zu verarbeiten, als bis er sich gewöhnt habe, mit Leichtigkeit in fremde Gedankenformen einzugehen und so aus der selbstsüchtigen Abgeschlossenheit einer eben darum ungebildeten Subjectivität herauszutreten" (Wiese).

Bei der Durchführung und weiteren Entwicklung seiner Ansichten wurde der Fortschritt des Gymnasiums, man möchte sagen, von Semester zu Semester sichtbar. Zunächst sorgte er in musterhafter Weise für Ordnung und äußere Zucht; Anfangs hielt er sie nicht ohne Kampf, bald aber mit siegesgewohnter Hand aufrecht; diese Anstalt, infolge ihrer Lage in der Stadt zum Theil von Söhnen der angesehensten Familien, besonders aus dem Beamtenstande besucht, wurde bald wegen ihrer festen, straffen, unparteiisch gehandhabten Disciplin bekannt und anerkannt. Wenn gleich schwächlichere oder leicht in Besorgnis zu versetzende Gemüther bisweilen bedenklich wurden und schlimme Folgen vorher verkündeten: Spilleke ließ sich nicht beirren, indem er wußte, daß eine entschiedene Durchführung der Anforderungen an den Fleiß und die Haltung der Schüler auf diese in sittlicher und wissenschaftlicher Hinsicht wahrhaft kräftigend und stählend einwirke. Dazu kam, daß er es in hohem Grade verstand, Ernst und Freundlichkeit, Strenge und Nachsicht mit einander zu paaren und auch gelegentlich, wo es angemessen war, von der unbedingten Aufrechthaltung der Anordnungen etwas nachzulassen. Er war im Umgang mit den Schülern freundlich, entgegenkommend, selbst scherzhaft, besonders bemüht, bei den Schwachen und Verzagten Selbstvertrauen zu erwecken und sie durch Zuspruch zu heben, zugleich aber auch flößte er durch die sittliche Kraft, die sich in seinem ganzen Wesen ausprägte, Achtung und Ehrfurcht ein. Diesen Empfindungen that es keinen Abbruch, daß er bei seinem leicht erregbaren Temperament ab und zu heftig aufloderte und mit seiner gewaltig tönenden Stimme diejenigen erbeben machte, die sich einer Schuld bewußt waren; er wußte doch zur rechten Zeit wieder einzulenken und nach einem Schrecken erregenden Quos ego! die Fluten zu besänftigen und zu glätten. Es war bei ihm so, wie es bei tüchtigen Schulmonarchen gewöhnlich der Fall ist: die jüngeren Schüler hatten eine mit einer gewißen Scheu verbundene Zuneigung zu ihm, die älteren hiengen ihm mit warmer Liebe und pietätsvoller Verehrung an. Seine Ansprachen, die er in einem schmucklosen, fast dürftig ausgestatteten Raume, der mit den schönen Hörsälen jetziger höherer Schulen im entferntesten nicht verglichen werden konnte, an die Schüler bei Censuren, Eröffnung der Curse, Abiturientenentlassungen hielt, ließen den früheren Geistlichen erkennen, ebenso wie sie erfüllt waren von der herzlichen Wärme,

welche ein väterlich gesinnter Schulmann seinen Zöglingen entgegen trägt; er wußte seine Worte den augenblicklich vorhandenen Zuständen sowie den allgemeinen Bedürfnissen seiner Schule mit Weisheit und Geschicklichkeit anzupassen.

Die liebenswürdigste Seite seines Wesens gab sich in dem Umgange kund, in welchem er mit den Schülern der oberen Classen, besonders den Primanern, stand. Die Lectüre der griechischen und römischen Schriftsteller, von denen er sich in den späteren Jahren Sophokles und Horaz vorbehielt, die Einführung in die philosophischen Studien, die Belehrung in der christlichen Religion fesselte die Schüler, so daß einer seiner Lieblingsschüler, der jetzt bereits verstorbene Horkel, zuletzt Director des Domgymnasiums zu Magdeburg, in seiner Memoria Augusti Spillekii praeceptorie, kurz nach dessen Tode schreiben konnte (S. 17): Ubi in superiorees promoti eramus gymnasii ordines, fama ad noe ventitabat, beatos esse qni primo adscripti essent ordini, regnare ibi Spillekium humanissimnm praeceptorem, cujus e doctrina summam omnes voluptatem perciperent. Incendebamnr his dictis omniumque virium conteutioue quam celerrime in ejns dicionem venire studebamus et ad summa nos pervenisse laetabamur illo die, quo qnod optaveramus adipiscebamnr. Seine Unterrichtsweise bezweckte vor allem, die Selbständigkeit der Primaner im Nachdenken und sich Entscheiden anzuregen; deshalb gieng er, soweit es irgend verstattet war, auf das Einzelne und die Einzelnen ein, er verstand meisterhaft zu individualisiren, die Schüler gewißermaßen im einzelnen zu gewinnen und zu überzeugen: quum firmiora ea putaret vincula, qnae voluntate et persnasione, quam qnae caeca uiterentur consuetudine, uon obtrudebat nobis scriptores quos explicabat, sed quam primum de eorum praestantia edocere nos cupiebat uon argumentis et demonstrationibns, sed animo in dijudicandis talibue summam tribnens anctoritatem (Horkel S. 15). Wo er nur irgend guten Willen sah, da trat er in humaner Weise dem Strebenden nahe; allicere studebat ingenia; laudabat ipsum conatum et laudibus ad demerendas landes excitabat (ebendaselbst); ja er konnte selbst ein wenig zu weit gehen im Lobe, doch ließ er hierdurch nicht etwa Eitelkeit und Aufgeblasenheit aufkommen, denn bei seiner scharfen Beobachtungsgabe erkannte er Ueberhebung schnell und er unterdrückte sie rücksichtslos. Sein Verhalten beim Unterricht zeugte von der Regsamkeit seines Geistes, er konnte sich sogar bis zur verletzenden Aeußerung seines Unwillens bei Schlaffheit oder Gedankenlosigkeit hinreißen lassen; das iracundius docere, von welchem Cicero (pro Rosc. Com.) spricht, war ihm niemals fremd, er überwand es nicht, vielleicht wollte er es auch nicht überwinden. Seine Zöglinge entfremdete er durch eine solche gelegentliche Aufwallung des in ihm brennenden Feuers keineswegs, im Gegentheil, sie bestrebten sich dann um so mehr, ihm zu genügen, das Liebevolle seines Wesens war doch überwiegend, und da er sciebat amorem amore conciliari (S. 22), so gewann er sie ganz für sich und sie giengen mit Freudigkeit auf das ein, woran er besonders Vergnügen hatte. Tanto tenebamur Sophoclis amore, schreibt Horkel S. 18, nt magnam saepe fabnlarum partem edisceremns et memoriter recitaremus, Horatio autem ita delectabamnr, ut nostra sponte per plures deinceps annos natalem ejus diem oratiunculis celebraremus. Man wußte, daß er große Freude wie überhaupt am Gesange, so auch am Kirchengesange hatte — er ist ja auch neben Schleiermacher einer der Bearbeiter des Berlinischen Gesangbuches gewesen —; die Schüler der oberen Classen übten sich deshalb mit Vorliebe in der Kunst desselben, sie feierten seinen Geburtstag — durch einen eigenthümlichen Irrthum den 2. Mai statt des 2. Juni — in der Frühe durch Gesang in seinem Hause; gern auch verweilte er in ihrer Mitte, wenn sie sich gelegentlich in den Pausen zwischen den Lectionen Kirchenlieder singend einstudirten. Ebenso erfreute er sich an dem Gesang, mit dem sie ihn beim Beginn der Religionsstunden zu empfangen pflegten; in den so geweihten Stunden erhob er sie durch die Innigkeit, mit welcher er Zeugnis für die Wahrheiten des christlichen Glaubens ablegte, indem er es sich zugleich angelegen sein ließ, sie auf den Standpunct wissenschaftlicher Forschung zu führen.

Mit dem Gymnasium war ein Alumnat verbunden von ungefähr 25 Zöglingen, welche unter seiner Leitung von den drei untersten Lehrern als Inspectoren beaufsichtigt wurden. Spilleke hatte den richtigen Gedanken, einem der verheiratheten Lehrer die obere Leitung der Zöglinge zu übertragen, in dessen Familie ihnen einigermaßen ein Ersatz für das Leben im Elternhause gewährt werden sollte. Diese Einrichtung, die sich an anderen Orten besonders in der neuesten Zeit vortrefflich bewährt hat, blieb hier erfolglos, aus Gründen, die nicht in ihr selbst lagen, sondern durch Veranlassungen, welche Spilleke nicht beherrschen konnte, herbeigeführt waren. Das Angemessene in dieser Hinsicht erkannt und so weit es ihm möglich war, auch verwirklicht zu haben, ist jedenfalls ein ihm zuzuschreibendes Verdienst.

Im Umgange mit dem Publicum war er höchst eigenthümlich: er wußte die Würde des Oberhauptes der ihm anvertrauten Schulen mit der Rücksicht, welche den Eltern und Angehörigen der Schüler zuzuwenden ist, sehr geschickt, ja selbst weltklug zu verbinden. Gemäß dem Grundsatz, daß Schule und Haus Hand in Hand gehen müßen, war er durchaus bereit, auf die Wünsche, Vorstellungen, ja selbst Klagen, die man ihm vorbrachte, zu hören; er gieng mit Freundlichkeit auf sie ein, belehrte, zerstreute Irrthümer, beschwichtigte besorgte Gemüther, behielt sich, wo es erforderlich war, weitere Nachforschungen vor, trat aber auch nöthigenfalls mit der ganzen Auctorität seiner Stellung und seiner Erfahrung unnützem Gerede und Geklage entgegen und schützte die Lehrer, die er sonst gern in persönliche Beziehungen zu den Eltern treten sah, mit Kraft und Nachdruck gegen ungerechtfertigte Angriffe, sie mochten kommen woher sie wollten. Das Vertrauen, welches ihm, sobald er einmal fest stand, das nicht leicht zu behandelnde Berliner Publicum entgegenbrachte, war sehr groß und für das Gedeihen seiner Anstalten höchst förderlich.

Es ist für die Schule von entscheidender Wichtigkeit, wie der Director sein Verhältnis zu den Lehrern gestaltet. Spilleke faßte es mit großer Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit auf. Die Anfänger führte er mit Güte und Wohlwollen in ihre Laufbahn ein, machte sie mit Geduld auf Verfehltes aufmerksam, freute sich über Gelungenes, richtete sie auf, wenn sie verzagten; wer es verstand, sich ihm anzuschließen und seinen Weisungen zu folgen, hatte reichen Gewinn für seine ganze Entwicklung. Mit den bewährten Lehrern stand er in vertrautem Verhältnis, er ließ es sich besonders angelegen sein, gemeinsam mit den Classenordinarien den Zustand der Classen, über den er sich sehr genau und eingehend in Kenntnis zu halten wußte, zu beaufsichtigen und sich über Wichtigeres mit ihnen zu verständigen; trieb ihn seine Lebhaftigkeit auch bisweilen an, ein wenig rasch in die Leitung einer Classe oder in den Unterricht selbst einzugreifen, so ließ er sich doch durch überzeugende Gegengründe von seiner Ansicht abbringen, da ihm Kleinmeisterei, Rechthaberei und Pochen auf seine Directorsauctorität ganz fremd waren. In den Conferenzen liebte er unumwundene Meinungsäußerung von Seiten der Lehrer, ja er ermunterte zu derselben und sah es nicht ungern, wenn ihm mit Geschicklichkeit widersprochen wurde; fiel auch einmal ein schärferes Wort von der einen oder der andern Seite, so schadete das dem guten Verhältnis nichts, da es ihm vor allem um das Wohl der Schule zu thun war. Hatte er doch selbst früher am Friedrich-Werderschen Gymnasium mit seinem Director Bernhardi (s. Wiese, S. 52, 53) infolge verschiedener Grundansichten gleichfalls manchen Streit zu bestehen gehabt. Da nun einmal an größeren Anstalten bei so verschiedenartigen Persönlichkeiten und Interessen, bei dem so höchst erklärlichen, ja sogar für das Ganze förderlichen Streben der Lehrer, ihre Eigenthümlichkeit und Selbständigkeit zu wahren, so weit es geht, Reibungen nicht ausbleiben können, so ist auch er in seiner Directorsthätigkeit, besonders am Gymnasium, von Erfahrungen nicht verschont geblieben, die einigen Schatten auf das Bild seiner amtlichen Wirksamkeit warfen; die Elasticität seines Wesens half ihm indessen über derartige betrübende Erlebnisse und Empfindungen hinweg; auch verschwanden die Schatten allmählich und in

seinen letzten Lebensjahren herrschten Eintracht und rüstige Gemeinsamkeit im Vorwärtsstreben.

Die Beziehung Spillekes zu den vorgesetzten Behörden sind, soweit bekannt geworden, stets die erfreulichsten gewesen; Männer wie v. Altenstein, Süvern, Johannes Schulze, Kortüm erkannten seine Tüchtigkeit und seine hohe Bedeutung für die Entwicklung des preußischen Schulwesens und waren ihm in seinen Bestrebungen für das Wohl seiner Schulen gern förderlich. Bei aller Ehrerbietung, welche er den Behörden bewies, war er ihnen gegenüber in seinen Aeußerungen stets fest und bestimmt; was aus seinen Berichten bekannt geworden, namentlich bei Gelegenheit der durch Lorinser (s. Encykl. IV. S. 450) angeregten wichtigen Fragen, spricht dafür, daß er seine Ansichten mit selbständigem Geist aussprach.

So ist Spillekes Leben und Wirken im Amt reich gesegnet gewesen; die Anstalten wuchsen unter ihm sichtlich an Umfang und Fülle. Bei seinem Tode waren vorhanden 9 Gymnasialclassen mit 372 Schülern, 16 Realschulclassen mit 706 Schülern und 9 Mädchenschulclassen mit 380 Schülerinnen, im ganzen mit 1458 Zöglingen (gegen 508 im J. 1820, vergl. oben S. 5; s. Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen, 1864, S. 98). Doch dies könnte ein Lob zweideutiger Art sein, die Menge der Schüler spricht nicht immer für die Güte der Schulen: daß die von ihm geleiteten Anstalten nicht bloß einen herrlichen Aufschwung genommen, sondern auch in schöner Weitergestaltung begriffen waren, dafür zeugte ebenso die allgemeine Stimme, das Urtheil der Behörden und der sonstigen Sachkenner, als auch die Tüchtigkeit der Leistungen seitens der von ihm und unter seinem Einfluß gebildeten Lehrer und Schüler.

Er hatte in Mühe, Arbeit und Sorge, aber auch in vieler Freude über erwünschtes Gedeihen, dabei im häuslichen Kreise beglückt, ein reiches Leben zurückgelegt, welches indessen keineswegs so abgeschlossen war, daß man ihm nicht noch eine Reihe von Jahren der ungestörten Thätigkeit hätte vorhersagen sollen; es war daher überraschend, daß er, noch mit ungebrochener Kraft wirkend, nicht lange vor seinem Ende, gleichsam ahnenden Geistes, zu einem Collegen sagte: „Jetzt möchte ich sterben, denn besser kann es durch mich doch nicht werden.“ Er starb am Sonntag den 9. Mai 1841, am Stiftungstage des Gymnasiums; ein Schlaganfall nahm ihn dahin. Sein Leichenbegängnis war von erhebender Feierlichkeit, die Liebe seiner Schüler und Schülerinnen, sowie der Lehrer und Lehrerinnen der Anstalten und der großen Zahl derer, die ihm in den verschiedensten Lebensverhältnissen nahe gestanden, bethätigte sich bei der Feier in rührender Weise. Seine Büste ist in dem schönen, unter seinem Nachfolger Ranke erbauten Hörsaale des Gymnasiums aufgestellt. **Heydemann.**

Spitzbart, s. Schummel.

Sprache, s. den Artikel am Schlusse des Bandes.

Sprache, deutsche, s. Deutsche Sprache.

Sprachmeister, s. französische Sprache.

Sprechübungen, s. Denkübungen.

Spruchbuch. Was wir jetzt mit diesem Namen bezeichnen, nämlich eine Sammlung biblischer Sprüche zum Zwecke des Auswendiglernens in den Schulen, also ein Schulbuch, das nach der einen Seite, als Mittel zur Bibelkenntnis, dem Religionsunterricht zugehört, nach der andern ins Gebiet der Gedächtnisübungen fällt: das ist erst ein Product des Protestantismus. Fassen wir aber den Gegenstand allgemeiner, sehen wir im Spruchbuch überhaupt den Ausdruck der Idee, daß die Jugend sich die Lehren der Wahrheit und Weisheit, die als ein geistiges Capital durchs ganze Leben ihre Zinsen tragen, in der behaltbaren Form von Sentenzen, von kurzen, kernigen Aussprüchen dem Gedächtnis einprägen soll: dann ist dieses Stück der Pädagogik schon von uraltem Datum. Alle Gnomendichtung dient von Haus aus schon dem Lehrzweck, und wie allgemein dieselbe bei den Völkern des Alterthums (nach der Edda auch bei den Germanen) in Uebung war, ist bekannt. Ob ein solcher Spruch von einem Weisen herrührt, dessen

Mund viele dergleichen gedichtet („Salomo redete 3000 Sprüche", heißt es 1. Kön. 4, 32, was Ewald, Gesch. des V. Isr. III. S. 384 für keine allzu hohe Zahlangabe erklärt), oder ob er von irgend einem obscuren Volksgenossen herrührt, der in einer guten Stunde einen guten, zumal bildlichen Ausdruck für eine gemeine Erfahrung gefunden hat, den andere, vielleicht zunächst nur Kinder und Enkel, zugleich aus Pietät nachgesprochen und sich zu eigen gemacht haben, und der so zum Gemeingut, zum Volkssprüchwort geworden ist: das macht keinen wesentlichen Unterschied, es fließen die beiden Quellen, die eigentliche, kunstgemäße Spruchdichtung und das Volkssprüchwort, vielfach in einander, und es liegt auch der ersteren nicht nothwendig schon die Absicht zu Grunde, als Weisheitslehre zu wirken; Ewald sagt in Bezug auf die salomonischen Sprüche (s. „die Dichter des alten Bundes" 2. Aufl. I. S. 55): „Wahrscheinlich stellten die ersten Spruchdichter ihre Erfahrungen aus rein dichterischem Triebe, also blos zum eigenen Vergnügen so dar: aber sehr leicht schließt sich an diese Dichtungsart der Wunsch, durch sie zu lehren, d. i. die Wahrheiten auch andern zu empfehlen." Derselbe doppelte Gesichtspunct war es sofort auch, wovon die Sammler solcher Weisheitssprüche ausgiengen; theils vergnügte man sich daran nach Form und Inhalt, theils wollte man dadurch den Lebenden und Nachwachsenden nützen; dies war z. B. bei den römischen Sentenzensammlungen von M. Porcius Cato, von Jul. Cäsar, von Varro der Fall, die Gräfenhahn, Geschichte der Philologie II. S. 392 erwähnt, wogegen wir ebd. II., S. 169 und III., S. 394 lesen, daß solche Sammlungen von Stellen in der spätern Zeit namentlich von den Sophisten nur zu dem Zweck angelegt wurden, um aus diesem Vorrath schöne Sentenzen zum Schmuck ihrer eigenen rednerischen Producte entnehmen zu können, also ungefähr wie heute noch Sammlungen aus den Kirchenvätern zum homiletischen Gebrauche katholischer Prediger gedruckt werden. Abgesehen hievon, haben wir uns den Gebrauch, der von diesen Spruchbüchern der alten Welt gemacht worden, nach den vorhandenen Spuren folgendermaßen zu denken. Der Siracide sagt Cap. 38, 33. von dem gemeinen Volke, Töpfern, Schmieden u. s. w.: ἐν παραβολαῖς οὐχ εὑρεθήσονται, was nicht wohl so verstanden werden kann, daß sie selber nicht fähig seien, Weisheitssprüche zu thun, sondern sie seien in solchen Sprüchen nicht bewandert, man könnte sie in diesem Fache nicht examiniren. Dagegen ist es Sache des Schriftgelehrten, C. 39, 2. 3, daß er neben den Geschichten berühmter Männer in die στροφὰς παραβολῶν eingehe, das Verborgene, Versteckte in den Sprüchen ausforsche und mit den Räthseln der Parabeln sich beschäftige. Man sieht hier, daß die Beschäftigung mit den Sprüchen der Alten (denn nur von dieser ist die Rede) hier zu einer Sache der Gelehrsamkeit wird; nicht praktische Weisheit fürs Leben soll damit gewonnen werden, diese wird zwar hienach vs. 5 ff. einem solchen auf sein Gebet von Gott ertheilt, daß er selber (vs. 6) Weisheitssprüche regnen läßt; aber es ist eigentlich die Weisheit des Diplomaten, nicht die des einfachen rechtschaffenen Israeliten, die hier geschildert wird, wobei denn seine eigene Berühmtheit zugleich mit in die Wagschale fällt. Wer so aus einem Weisheitsschüler selbst zum Weisen avancirt war, dessen Aussprüche wurden wieder von seinen Schülern in Devotion hingenommen; es ist schon in dem Artikel „Alttestamentliche Pädagogik" V. S. 690 von Oehler bemerkt, daß zum Zwecke authentischer Fortpflanzung solcher Weisheitssprüche jeder Schüler verpflichtet war, sich streng an den aus dem Munde des Lehrers vernommenen Ausdruck zu halten und zugleich den Namen des Lehrers, von dem ein Ausspruch herrührte, zu überliefern. — Jener spätjüdischen Ausartung gegenüber stellt sich die Spruchweisheit und ihr rechter Gebrauch wieder vollständig her in der Lehrweise Jesu; was er von alttestamentlichen Sprüchen (die übrigens niemals aus den Weisheitsbüchern, sondern immer nur aus Gesetz und Propheten genommen sind) citirt, das wird theils als bleibende Wahrheit bestätigt, theils als prophetisches, jetzt in Erfüllung gehendes Wort behandelt. Seine eigenen Sprüche haben nur wo sie Gleichnisform annehmen etwas von jenem Verborgenen, Versteckten an sich, was erst aufgesucht werden muß; aber den Jüngern erklärt der Herr dies selbst, und so brauchen sie über seine Worte — wenn auch manche erst

mit der Zeit, durch den Gang der Ereignisse ihnen ganz verständlich werden konnten — nicht zu grübeln, sie sollen sie behalten und darnach thun. Wäre die Hypothese erweislich, daß die allererste Aufzeichnung, aus welcher hernach durch Erweiterung unsere neutestamentlichen Evangelien erwachsen wären (namentlich die drei ersten), eine Sammlung von Aussprüchen Jesu (λόγια) gewesen sei, so wäre das älteste Evangelium zugleich das älteste christliche Spruchbuch gewesen. — Aus der vor- und außerchristlichen Welt ist nur noch zu erwähnen, daß der Gedanke, schöne und inhaltsreiche, praktisch-wichtige Sentenzen dem Gedächtnisse der Jugend einzuprägen, da wo die Literatur solche Sentenzen producirt hatte, allzunatürlich war, als daß er sich nicht von selbst geltend gemacht hätte. So erwähnt Aeschines gelegentlich (in der Rede contra Ktesiph. 135): διὰ τοῦτο οἶμαι παῖδας ὄντας ἡμᾶς τὰς τῶν ποιητῶν γνώμας ἐκμανθάνειν, ἵν' ἄνδρες ὄντες αὐτοῖς χρώμεθα, was freilich zunächst auch auf den rednerischen Gebrauch geht, aber doch nicht so, daß die Sentenzen blos als Ornament dienen sollen. Und Cicero giebt wenigstens das Zwölftafelgesetz als Gegenstand solchen Auswendiglernens an, de leg. II. 4. 23: discebamus pueri XII. ut carmen necessarium, er klagt aber, daß dies jetzt nicht mehr geschehe. — Zwar schon der christlichen Zeit, aber noch einem heidnischen Verfasser gehören (s. Pauly Realencykl. der cl. Alterthumswissenschaft, II. S. 1089 f.) die disticha Dionysii Catonis de moribus ad filium an, einfache Sittensprüche aus dem 4. Jahrh. n. Chr., die eine fast allgemeine Aufnahme in den Schulen des Mittelalters fanden und noch im 15. und 16. Jahrhundert mehrfach neue Ausgaben erlebten. Auch sie sind eines der Werke, in denen sich die einem Spruchbuch zu Grunde liegende Idee zu verwirklichen strebte.

Wenden wir uns der kirchlichen Erziehung zu, so gehörte zwar die Schriftlesung wesentlich zu den Uebungen des alten Katechumenats, aber vom Memoriren einer Anzahl von Schriftstellen ist nicht die Rede; erst in der regula fusior, die Basilius d. Gr. für die Klosterpädagogik aufstellte, wird angeordnet, daß die Sprüche Salomos auswendig gelernt und auf das Behalten derselben Prämien gesetzt werden sollen. Offenbar hat die alte Kirche für ihren Katechumenat an eine besondere biblische Memorirordnung nicht gedacht, weil das Lesen der Schrift und das Hören der Predigt dafür genügte, und bei Basilius erscheint das Memoriren fast eher wie eine specifisch mönchische Uebung — Der späteren mittelalterlichen Kirche war vollends durch ihre ganze Stellung zur hl. Schrift dieser Theil christlicher Bildung fremd geworden. Die Biblia pauperum, die Bonaventura's Namen führt und die allein aus der mittelalterlichen Literatur hier zu nennen wäre, ist nichts als eine Art Concordanz für den Prediger (s. v. Zezschwitz, Katechetik, II. 2. 1. S. 209.). Wo der Klerus selber vom Schriftwort so wenig mehr sich aneignete, wo alles gethan war, wenn der Laie nur die Artikel des Symbolum, die Bitten des Vater-Unser und das Ave Maria zu recitiren wußte, wo das Volk nicht auf Grund der Schrift, sondern auf die Auctorität des Priesters hin glauben sollte, da war ja wie die Bibel selbst so eine Spruchsammlung aus ihr überflüssig. Dies wirkt in der römischen Kirche heute noch nach; werden jetzt auch wie z. B. im Hirscher'schen Katechismus fleißig biblische Beweisstellen beigefügt, so haben sie doch immer nur diesen Zweck, als Beweisstellen für bestimmte Lehren zu dienen, und dafür will Hirscher (laut seiner Katechetik, 1. Aufl. S. 301) nur die schlagendsten und kürzesten Stellen und deren immer nur eine verwenden. S. 322 redet er von der Aufbewahrung der erkannten Religionswahrheiten im Gedächtnisse der Katechumenen, und sagt nun: die Lehren müßen denselben in „kurzen, klaren, vielsagenden, kraftvollen, leicht behältlichen und schwer verlierbaren Worten" eingeprägt werden; auf die Frage, woher diese? antwortet er: aus der heiligen Schrift, aus der Liturgie, insbesondere den kirchlichen Gesängen, aus dem Katechismus, aus den Denksprüchen weiser Männer und den Sprüchwörtern des Volkes. Diese Zusammenstellung zeigt sattsam, von welch anderem Standpunct aus der Bibelspruch hier betrachtet wird; eine Sammlung solcher Gedächtnisworte würden wir kein Spruchbuch nennen. Uebrigens hat Hirscher weiterhin doch ein starkes Uebergewicht

auf den Bibelspruch gelegt, indem er sagt: die ganze Offenbarungslehre müße von Rechtswegen in biblischen Aussprüchen eingeprägt werden; da es von Gott gegebene Wahrheit sei, so müße sie auch in den eigenen Aussprüchen Gottes aufgefaßt und in dieser Form bewahrt werden; und leise zwar aber doch erkennbar genug tritt er im Vorbeigehen auf evangelischen Boden, wenn er sagt: „Es ist von unschätzbarem Werthe, daß der Mensch in allen Lagen und Verhältnissen seines Lebens ein Schriftwort wisse, welches ihn stärke, bessere, tröste; daß er solches auch andern vorsagen könne, damit sich diese daran erheben, stärken, trösten. Ach wie viel wäre hierin zu thun!" Daß, was Hirscher seufzend gewünscht hat, heute noch ein frommer Wunsch ist, sehen wir z. B. in dem Hirtenbriefe des Bischofs Ketteler von Mainz über „den Religionsunterricht in der Volksschule" (Mainz 1859), wornach (S. 25) nichts auswendig zu lernen ist, als der Katechismus; von der Schrift und ihren Kernsprüchen als von etwas beim Religionsunterricht doch irgendwie zu berücksichtigendem ist nicht ein Wort zu lesen. Dursch in seiner „Pädagogik auf dem Standpuncte des katholischen Glaubens" (1851) will zwar (S. 506. 515) das Symbolum und das Vater-Unser, (S. 520) einige Gebetsformeln, (S. 522) den Dekalog auswendig lernen lassen; S. 577 weiß er an einer Reihe von Stellen den pädagogischen Werth eines Bibelspruches sehr gut ins Licht zu setzen — aber von einer Auswahl solcher Stellen zum Behuf des Memorirens schweigt auch er gänzlich. Man sollte denken, ein von den Kirchenobern veranstalteter Auszug in Form eines Spruchbuchs würde ja selbst mit der Abneigung gegen das Bibellesen der Laien zusammen bestehen können; aber man will lieber auch in diesem Puncte consequent bleiben. Der katholische Pädagog L. Kellner streift in seiner „Volksschulkunde" (Essen 1855) S. 184 an die Sache näher an, aber auch hier ist die scharfgezogene Grenze sichtbar, wenn er einen Abschnitt über biblische Geschichte mit den Worten schließt: „Einzelne kräftige, für's ganze Leben wichtige Bibelverse werden da wörtlich gelernt, wo sie als unmittelbar mit der biblischen Geschichte verbunden hervortreten," d. h. also wo sie nur integrirende Theile einer Geschichte, nicht aber Sprüche, d. h. für sich geltende Gottesworte sind. Man könnte etwa noch an das Brevier erinnern: allein abgesehen davon, daß dasselbe nur für den Kleriker und Mönch bestimmt ist, sind die Bibelsprüche darin doch nur zwischen Psalmen, Hymnen und liturgische Stücke eingefügt, um wie diese abgebetet zu werden.

Ganz anders steht principiell die evangelische Kirche zu dieser Sache. Ihr ist jedes Mittel erwünscht, um Bibelkenntnis unter dem Volk zu verbreiten und in der Jugend zu begründen. Aber dafür schien in der Reformationszeit zuvörderst durch die Bibelübersetzung und durch die evangelische Predigt gesorgt; zugleich concentrirte sich die neue Thätigkeit für christlichen Unterricht auf den Katechismus. Luther hat wohl eine Idee von einer Verbindung biblischer Spruchkenntnis mit katechetischer Lehrordnung; er gebraucht in seiner „deutschen Messe" (1526) das bekannte Bild von den zwei Säcklein, dem des Glaubens und dem der Liebe, deren jedes wieder Unterabtheilungen („zwei Beutelein") haben soll, und darein soll nun — denkt er sich — gleichsam als höchste Stufe katechetischen Unterrichts das Kind lernen jeden Spruch fassen, so daß er an den rechten Ort zu stehen komme. Fragt man, woher dasselbe die Sprüche überhaupt bringen, aus welcher Quelle es sich selber solch ungedruckte Spruchsammlung anlegen solle? so ist Luthers Antwort: aus der Predigt; denn, sagt er a. a. O. (Richter, Kirchenordnungen I. S. 37:) „wenn ein Kind beginnet, solches zu begreifen, daß mans gewöhne, aus der Predigt Sprüche der Schrift mit sich zu bringen und den Eltern aufzusagen, wenn man essen will über Tisch, gleichwie man vor Zeiten das Latein aufzusagen pflegte, und darnach die Sprüche in die Säcklein und Beutelein zu stecken, wie man die Pfennige oder Groschen oder Gulden in die Tasche steckt." Aber wie Luther hernach doch nicht zur Ausführung seines „feinen Katechismus" schritt, sondern sich an die alten Hauptstücke wieder anschloß: so ist als praktische Wirkung jener Idee in Betreff der Sprüche zunächst nur zu erkennen, daß auch evangelische Kirchen- und Schulordnungen (so die pom-

merische von 1563, s. Vormbaum I. S. 169) verlangen: „des Sonntags sollen die Präceptores nach der letzten Predigt die Schüler auffagen lassen, was sie aus den Predigten behalten," wovon Bibelsprüche doch wenigstens den Hauptbestandtheil werden gebildet haben. Zum Memoriren erhält die unterste Classe (es ist von Lateinschulen die Rede) neben kirchlichen Hymnen solche biblische Stellen, die ebenfalls als Kirchengesänge dienten, wie das Nunc dimittis etc.; dagegen, und dies ist für uns hier die Hauptsache, soll die zweite Classe (S. 171) „etliche vornehme Trostsprüche aus der heil. Schrift, lateinisch und deutsch" auswendig lernen, wie Venite ad me omnes, qui laboratis etc. Ecce agnus Dei, qui tollit etc.; ebenso „auf den Sonnabend aus dem gegenwärtigen Evangelio eine schöne und vornehme Sententia, als: date Deo quae sunt Dei & Caesari, quae sunt Caesaris." Daneben stehen aber in gleicher Linie als Memoriraufgaben precationes Philippi Melanchthonis und dergleichen schöne dicta und poëmata, die sie mit am Tisch recitiren. Für die Schüler der dritten Classe steigert sich die Forderung noch höher, sofern diese (S. 172) auch die evangelia dominicalia, und zwar deutsch und lateinisch, „nicht allein in der Schule, sondern auch in den Häusern die Woche über vor dem Tische nach dem Gratias" zu recitiren wissen sollen. Man bekommt übrigens den Eindruck, als wäre es dabei kaum weniger ums Latein als um den Inhalt des Spruches zu thun gewesen; es ist hier unverkennbar wieder der Gesichtspunct maßgebend, daß der Schüler schöne Sentenzen lernen soll, deren Werth ja immer ein doppelter, der des Ausdrucks wie des Inhalts ist. Im übrigen soll (S. 168) jeden Tag zum Anfang der Schule von allen Kindern, groß und klein, je ein Stück des Katechismus, und dazu auch je ein Stück der sogenannten Haustafel (certa pars tabulae domesticae) recitirt werden; und da diese aus lauter Bibelsprüchen besteht, so war damit wieder ein, wenn auch immer noch beschränkter Beitrag zur biblischen Spruchkenntnis gegeben. Für die „Jungfrauenschulen" in den großen Städten wird (S. 177) ebenfalls gefordert, daß die „Jungfrauen" im Katechismus, in Psalmen, christlichen Gesängen, Sprüchen aus der heil. Schrift fleißig unterrichtet werden sollen. Einen Schritt weiter zu dem, was wir ein Spruchbuch nennen, hatte zuvor schon die württembergische Kirchenordnung von 1559 (s. Vormbaum S. 160) gethan. Da heißt es nämlich: „dieweil die Kinder vor allen Dingen zur Furcht Gottes gezogen werden sollen, so wollen wir, daß die Schulmeister keinem Kind gestatten, einige ärgerliche, schandliche, sectische Bücher oder sonsten unnütze Fabelschriften in ihrem Lernen zu gebrauchen, sondern wo sie gedruckte Bücher gebrauchen würden, damit sie in christlichen Büchlein, als der Tafel, darinn der Katechismus, Psalmenbüchlein, das Spruchbüchlein Salomonis, Jesus Sirachs, neuen Testaments und dergleichen, lernen." Man bemerke hier nicht nur die hervorgehobenen Hauptquellen, aus denen Sprüche zu lernen seien, sondern daß die ganze Sache als eine freiwillige erscheint; wo oder wann die Kinder gedruckte Bücher gebrauchen würden, da soll man nur solche dulden; man nimmt also an, daß etwa wohlhabende Eltern ihren Kindern selbst solche Büchlein anschaffen; das aber ist nur möglich, wenn solche wirklich existiren. Und hier setzt nun das erste uns bekannte wirkliche Spruchbuch ein, der „Rosenkranz" Trotzendorfs, Rosarium contextum ex rosis decerptis ex paradiso Domini, propositum pueris catechumenis in schola Goldbergensi a Val. Trocedorfio. Nach Löschke, in dessen Schrift über Trotzendorf S. 53, stammt dieses rosarium etwa aus dem J. 1550. Dieser berühmte Schulrecter sammelte nämlich zu jeder Sonntagsperikope die darauf bezüglichen Bibelsprüche; er hatte dies wohl aus Melanchthons Sonntagsvorlesungen zur praktischen Erklärung der Evangelien gelernt. Die Schüler mußten jene Sprüche lernen, und so entstand ein Spruchbuch, ganz genau mit dem Kirchenjahr zusammenhängend; Löschke berichtet: (S. 54) „Wenn Trotzendorf in der mit seiner Schule verbundenen Kirche predigte und Stellen erwähnte, die in dem Rosarium sich befanden, so rief er oft aus der Menge der Schüler, denen in der Kirche ein besonderer Platz angewiesen war, einen auf, der den Spruch langsam, laut und deutlich vor der ganzen Versammlung hersagen mußte". Man sieht also,

wie sehr hier noch die Spruchkenntnis mit dem Hören der Predigt in Zusammenhang gedacht ist. — Einen dem Begriff eines Spruchbuchs verwandten Gedanken sehen wir sogar noch früher hervortreten in dem „christlichen Rathbüchlein für die Kinder" aus den Büchern Salomonis und Jesu Sirach fleißig zusammenbracht von Johann Behem, Prediger in Bayreuth, 1535. Hier werden nach gewißen Rubriken Fragen gestellt, auf welche die Antwort immer in einem Bibelspruch (nicht bloß aus den auf dem Titel genannten Büchern) gegeben oder aus einem solchen gebildet ist; den Anstoß dazu gab dem Verfasser ein anderes „Rathbüchlein, welches der Satan mit allerlei Unflat grober Unzucht, schandbarer grober Wort und Red greulich beschmiert und besudelt hat" — dem will er entgegenarbeiten. Aber der Form nach ist das Büchlein vielmehr eine Art Katechismus; das Spruchbuch hat sich von dieser für den Kinderunterricht unentbehrlich scheinenden Form noch nicht losgemacht. Als verwandte literarische Erscheinungen können betrachtet werden „die biblische Schatzkammer von Matth. Vogel, Prälat zu Alpirsbach, 1572, die aber, 7 Foliobände ausfüllend, kein Schulbuch war, sondern hauptsächlich den Predigern dienen sollte; ferner der Theil des Beicht- und Communicantenbüchleins von Andreas Osiander 1587, der „einen Tugend- und Lasterspiegel" in nebeneinandergestellten Sprüchen enthält; später die Trostbibel von Joh. Gerhard 1611, die aber ebenfalls einen speciellen ascetischen Zweck hatte. Nicht blos in Katechismusform, sondern mit wirklicher Zugrundelegung des lutherischen Enchiridion gefertigt ist das Spruchbuch von Ludwig Starcke in Mühlhausen 1580, das Thilo in seiner Schrift über Ludwig Helmbold S. 92 zuerst wieder ans Licht gezogen hat. Es giebt Bibelsprüche 1) zu den 6 Hauptstücken des Katechismus; 2) zum Morgen- und Abendsegen, zum Tischgebet; 3) Sprüche zu jedem christlichen Feste; 4) Sprüche für „diese letzte und betrübte Zeit" vom Ende der Welt und vom jüngsten Tage; 5) Trostsprüche in Sterbensnoth. Die Sprüche unter Ziffer 1 sind ähnlich wie bei Behem, als Antworten auf Fragen gefaßt; unter die Sprüche mischen sich theils ganze Psalmen theils Gebete. Welchen Nutzen man sich davon versprach, welche Idee zu Grunde lag, geht aus folgenden naiven Reimen hervor, womit Helmbold (der bekannte geistliche Liederdichter, Rector zu Mühlhausen, † 1598) das Büchlein empfiehlt:

Es nährt nicht wohl eine volle Scheu'r,
Wenn man's dem Vieh nicht theilet für
In Krippen, die's erreichen kann,
Auf hohen Balcken gehts nicht an,
Das Vieh darbei müßt sterben leer,
Wenn gleich die Scheu'r noch völler wär.
Also die ganze Bibel auch
Ohn' auserwählter Sprüch' Gebrauch
Dem Laien wenig nütz' sein kann.
Darum nimm lieber Leser an,
Kurtz diese Sprüch sind vorgelegt,
Dadurch dein Seel werd starck und fett.
Also man diesen Fleiß ankehr
Bei kleiner-Katechismus-Lehr,
Mit großem Nutz der Christenheit,
Gott sei drum Lob in Ewigkeit. Amen.

Die Sprüche sollten den Kindern zum Auswendiglernen vorgesprochen („als lautre Milch eingeschenkt und eingeträpfelt") werden. Die Kinder sollen „nicht zu jeder Zeit alle erzählen, sondern auf einmal einen oder zween"; aber die Wahl ist noch eine weniger pädagogische als theologische, da noch viele zu schwere und zu lange Sprüche, weil sie einmal zur Rubrik gehören, aufgenommen sind. Gleichzeitig mit Starcke hat Michael Neander, der berühmte Rector zu Ilfeld, eine Spruchsammlung für seine Schüler gefertigt unter dem Titel: Panareton sive Biblidia latino-germanica, Eisleben 1580. Vom 10. Jahr an soll der Knabe alle Tage einen oder zwei Sprüche, je

nachdem sie lang oder kurz sind, auswendig lernen; aber auch hier gieng das philologische Interesse noch neben dem religiösen her; vom 11. Jahr an werden die Sprüche aus dem lateinischen exponirt, vom 13. an der griechische Urtext dazu erklärt. — Eine eigene Form der Spruchsammlungen datirt sich aus dem Coburgischen vom Anfang des 17. Jahrhunderts, indem die Schüler selbst dazu angehalten wurden, die zu den Sonntagsperikopen passenden Sprüche aufzusuchen und sich ein Heft dazu anzulegen; dasselbe geschah noch später in Braunschweig-Wolfenbüttel (v. Zezschwitz a. a. O. S. 211); ebenso wurden noch im 18. Jahrhundert vielfach die Sprüche zugleich als Schreibevorschrift gebraucht. Mit ihnen werden immer zugleich Psalmen zum Memoriren aufgegeben. Das nächste bedeutende Product in diesem Fache begegnet uns in einer süddeutschen Stadt, in Ulm, wo im Jahre 1616 der Pfarrer am Münster, Dr. Conrad Dieterich, ein „biblisches Spruchbüchlein" bearbeitete, „darin unterschiedene vornehme Sprüche der h. Schrift zur Erbau- und Fortpflanzung der Gottseligkeit bei der Schuljugend zusammengetragen", ein Büchlein, das sich weiter verbreitet haben muß; es ist während des 17. Jahrhunderts in Württemberg, in den hohenloheschen Landen, in Nürnberg abgedruckt und gebraucht und noch im Jahre 1701 dem von Hedinger bearbeiteten zu Grund gelegt worden, und zeigt schon viel mehr Rücksicht auf die Möglichkeit leichteren Memorirens als das Starcke'sche. Daß dem Redactor schon etwas andres vorschwebte, als die bloße biblische Illustration zum Katechismus, geht schon aus der Aeußerung der Vorrede hervor: man habe „etliche schöne und kurze Sprüch' aus heiliger Schrift auf christliches, wohlmeinendes Gutachten zusammengetragen", schön und kurz — in der That, das ist der allerrichtigste Maßstab für die Auswahl der Bibelstellen zum Behuf eines Spruchbuchs, d. h. des Memorirens. Der Inhalt ist: Erstens Alphabetsprüche. Jedem Buchstaben des Alphabets sind 3 Sprüche zugetheilt, die mit diesem Buchstaben anfangen. Eine Sachordnung ist hier natürlich nicht maßgebend; ob aber der Redactor durch den Vorgang des 119. Psalm auf den Einfall gebracht wurde, auch seinem Spruchbuch solch ein goldenes ABC einzuverleiben, oder ob er durch den Gedanken darauf geleitet wurde, daß den ABCschülern auch ein Spruchalphabet gebühre, oder ob — was wohl das wahrscheinlichste ist — die sonst übliche Form, Sentenzen, Liederverse rc. nach gewißen Anfangsbuchstaben zu ordnen, den Impuls dazu gegeben hat, darüber haben wir keinen Aufschluß gefunden. Wenn man übrigens die Berufung auf den 119. Psalm aus dem Grunde für keine stichhaltige Rechtfertigung gelten lassen wollte, weil dieser Psalm doch einen festern Gedankenfortschritt einhalte, an dem die hebräische Alphabetordnung nur zufällig hafte: so haben zwar gewiße Exegeten, die mehr ein- als auslegen, solchen Gedankenfortschritt in dem Psalm finden wollen, allein viel wahrer sagt darüber Hupfeld (Comm. zu d. Ps. IV. S. 236): „Es ist so wenig Zusammenhang unter den Sprüchen, daß nicht nur selten zwei oder mehr Verse sich näher berühren, sondern auch meistens nicht einmal das zweite Glied des Verses mit dem ersten zusammenhängt; es ist eine Spielerei der spätesten Zeit; eine Art Rosenkranz, wie sie sich in allen Religionen einstellen." Gegen den Namen einer Spielerei wollen auch wir nicht protestiren; solch eine Spielerei sind aber auch in geistlicher Poesie die Akrosticha; und in einem für Kinder bestimmten Buche nahm man und nehmen, aufrichtig gestanden, auch wir an solch einer unschuldigen Spielerei kein Aergerniß. Die Hauptsache ist ja doch eigentlich die, daß sich in dieser Form die Emancipation vom Katechismus, d. h. die absolute Selbständigkeit des Spruches, sein Werth als Selbstzweck, nicht als dictum probans für ein Dogma oder eine Sittenregel klar ausspricht. — Die zweite Rubrik bilden sofort Katechismussprüche, die dritte Festsprüche, die vierte „Tischsprüchlein, so vor und nach dem Essen zu sprechen", die fünfte „Tagsprüchlein, so Morgens und Abends, item, wenn man aufstehet und schlafen gehet, sowohl auch, wenn man aus dem Haus und zu Haus, in und aus der Kirche geht, zu sprechen." Die Tischsprüchlein (auf jeden Wochentag eines zum Mittag, eines zum Abend), sind nicht Tischgebete, sondern Sprüche, die dem Essen irgend eine erbauliche Beziehung geben, wie Matth. 6, 31. 32. Eph. 5, 18. 19. 20

Matth. 5, 6. 15, 11 u. s. w. — Folgen dann sechstens die 7 Bußpsalmen und letztens Kindergebete. Dazu wird nun angeordnet 1) von den ABCsprüchen soll je einer des Morgens und einer des Nachmittags, wenn die Kinder kommen und ehe sie gehen, nach dem Schulgebet gesprochen werden, und zwar derselbe eine ganze Woche hindurch (also schon der Wochenspruch): „also werden die Kinder solche Sprüche lernen und wissen nicht wie." 2) Den ältern Kindern soll überdies jeden Tag einer der Tisch- und Tagsprüche zu lernen aufgegeben werden: „Dann wann sie je was auswendig lernen sollen, ist es besser, daß sie die Sprüch', als sonsten etwas lernen" (also Memorirübung). 3) Das Spruchbuch soll zugleich zum Lesenlernen dienen, bevor sie im N. T. selbst lesen. 4) Die Festsprüche sollen auf die Festzeiten gelernt werden. 5) Noch wird in rührender Einfalt beigefügt: „Weil es auch mit Schlagen und Streichen nicht eben ausgericht . . . so können die Schulmeister und Schulmeisterin(nen) diese Bescheidenheit gebrauchen, daß, wann die Verbrechen der Kinder gering, so ihnen anstatt der Straf einen schönen Spruch zu lernen aufgeben, werden sie durch dies Mittel mehr Nutzen, als mit Streichen schaffen." Zu diesem Gebrauch als ermäßigte Strafe wird heutzutage kein Pädagog das Spruchbuch recommandiren. — Außer diesem Ulmischen Spruchbuch begegnet uns im Laufe des 17. Jahrhunderts (s. v. Zezschwitz S. 112) Schmuckii hortulus biblicus, der in der Güstrower Schulordnung von 1662 als Schulbuch angeordnet wird (ebd. S. 88), Meelführers historisches Spruchbuch (Sprüche in Verbindung mit den biblischen Geschichten) 1651, und Ambrosius Wirth's „Schriftkern oder bibl. Spruchbuch", Nürnberg 1698, letzteres freilich mit 1318 Seiten und gegen 9000 Sprüchen, nicht für Schulen bestimmt.

Die nächste Stufe repräsentirt das schon oben genannte Spruchbuch Reinhard Hedingers 1701. Es enthält zuvörderst wiederum das Ulmische Spruchbuch, fügt aber demselben eine bedeutende Erweiterung bei, die uns nunmehr den Einfluß der Spener'schen Zeit deutlich erkennen läßt (hiernach ist auch zu berichtigen, was der Unterzeichnete in seiner Katechetik 5. Aufl. S. 40. 41 über den Zusammenhang der Spruchbücher mit dem Auftreten des Pietismus gesagt hat). Erstens ist den Sprüchen eine kurze Erklärung beigegeben, welche die darin enthaltenen Lehren heraushebt und fixirt; man sieht hierin den Anfang freier katechetischer Bibelerklärung, also eines Unterrichts, dem nicht mehr ausschließlich der Katechismus, sondern auch der Bibelspruch als selbständiger Text zu Grunde gelegt wird. Zweitens werden der Ulmischen Spruchsammlung noch drei neue Kategorien beigefügt: I. Hauptsprüche göttlicher Glaubenslehren — diese nun ganz anders geordnet, als die Katechismussprüche, nämlich 1) von der heil. Schrift; 2) von Gott; 3) von Christo; 4) vom heil. Geist; 5) von der Schöpfung; 6) von den Engeln; 7) vom Ebenbild Gottes; 8) von Gottes Fürsehung; 9) von der Sünde; 10) vom freien Willen u. s. w.; — eine systematische Ordnung, wie man sieht. II. Tugend- und Lebenssprüche. III. Trostsprüche. Das ist dieselbe Dreitheilung, nach welcher Spener seine drei Predigtjahrgänge eingerichtet hat. Es kommt aber hier auch der durch den Pietismus ins Leben gerufene, andersgeartete, mehr praktische Gebrauch der Schrift selbst zum Vorschein. Wie als Grundlage für die Abtheilung der Trostsprüche der „biblische Lustgarten" des Superintendenten Seber in Schlesien (wohl eine deutsche Nachahmung des oben genannten hortulus biblicus) angegeben wird, so kamen in den pietistischen Kreisen die sogenannten „Schatzkästlein" auf, die der Idee dienten, daß man sich etwa täglich irgend einen Bibelspruch besonders zu Gemüth führe, ihn wie eine Devise für den Tag betrachte und aufs Leben anwende; ein Pastoraltheolog aus jenem Kreise hat in den sog. Kloster-Bergischen Sammlungen des Abtes Steinmetz (V. S. 569) den Rath gegeben: „Man soll sich Morgens ein Sprüchlein nehmen, es behalten und den ganzen Tag über daran saugen." In den sog. Loosungen der Brüdergemeinden, wie sie noch heute bestehen, hat dies eine ganz ausgeprägte Form angenommen. Die Belehrung durch den Katechismus und die Beiziehung der Bibelsprüche als Beweisstellen ist damit nicht aufgegeben, aber der Katechismus ist nicht mehr ausschließlich

„der Laien Biblia," jeder Christ soll unmittelbar aus der Schrift selbst seine geistliche Nahrung schöpfen. Dieses Gepräge haben nun — allerdings wie uns scheint, mehr in Süddeutschland — die Spruchbücher durchschnittlich behalten. Jener erste Zweck, den Spruch als katechetischen Text für sich zu gebrauchen, hat Bearbeitungen hervorgerufen, wie den Ulmer „Spruchkatechismus" von 1718, von einem Prediger C. G. Maier in Leutkirch, der über jeden Spruch des Ulmer Spruchbuchs eine Art Katechese gibt, ebendarum aber sein Buch nicht für die Hand der Kinder, sondern für den Lehrer bestimmt. — Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurden allmählich die Katechismussprüche in die letzte Stelle gerückt und aus den Hedinger'schen 3 Abtheilungen 4 „Ordnungen" gemacht. Es folgen nämlich in den Spruchbüchern aus der zweiten Hälfte des Jahrhunderts nach den Alphabetsprüchen I. diejenigen, die da lehren, recht glauben; II. Sprüche, welche Anweisung geben, fromm zu leben; III. welche lehren, geduldig zu leiden; IV. welche Anweisung geben, selig zu sterben. Dann folgt V. die Ordnung der Fest- und Feiertagssprüche, und VI. gemeine Zeit- und Tagsprüche. Erst als eine Art Anhang folgen nun besondere Sprüche, welche zu den Hauptstücken des Katechismi gehören.

Ob diese Anordnung — die noch das sogenannte Calwer Spruchbuch 1845 beibehalten hat — nicht die angemessenste sei, darüber sind heute noch und heute wieder die Meinungen getheilt; überhaupt aber ist die ganze Spruchbuchsfrage eine noch nicht durch gemeinsames Urtheil erledigte.

Wenn wir zuerst solche nennen, die überhaupt ein Spruchbuch für unzweckmäßig halten, so sehen wir natürlich von denen ab, die keinen Spruch lernen lassen wollen, weil ihnen überhaupt Bibel und Religion in der Schule ein Dorn im Auge sind. Wir haben nur Männer zu berücksichtigen, die gerade im Interesse des Religionsunterrichts dagegen sind. Auf dieser Seite treffen wir Schleiermacher, der (Prakt. Theol. S. 392—399) es nicht billigen kann, daß lauter einzelne aus ihrem Zusammenhange gerissene Stellen zum Zweck der Beweisführung für die Lehren dazu verwendet werden, während doch nur ein wirkliches Leben in der Schrift, d. h. im Schriftganzen, die Grundlage aller religiösen Bildung, und darum ein zweckmäßiges, wiewohl fragmentarisches Bibellesen zu statuiren besser sei. Das trifft aber nicht das Spruchbuch als solches, nicht das Memoriren gewichtiger Aussprüche, es trifft vielmehr den kirchenfeindlichen, unhistorischen Hyperbiblicismus, der sich mit geringschätziger Umgehung des Katechismus aus zahllosen Bibelstellen einen Leitfaden zurecht macht; solches Zusammenwürfeln von Sprüchen aus allen Enden und Orten ist das Gegentheil lebendiger Einführung in die Schrift. Aber Schleiermacher erkennt selbst, daß es Sprüche giebt, die wie Gnomen auch außerhalb ihres Zusammenhangs vollständig verstanden, behalten, verwerthet werden können, und aus solchen vornehmlich, nicht aus Beweisstellen, denken wir uns ein richtiges, seinem Begriff entsprechendes Spruchbuch bestehend; ein Spruch ist etwas ganz anderes, als ein dogmatisch beweisendes Citat. Der Spruch ist etwas für sich bestehendes, abgerundetes, ganzes. Was schadets dem Kinde, das den Spruch lernt: „Befiehl dem Herrn deine Wege und hoffe auf ihn, er wirds wohl machen," wenn es den Zusammenhang des Ps. 37 nicht kennt oder präsent hat? Was schadets selbst einem Spruche wie: „Unser keiner lebt ihm selber 2c., leben wir so leben wir dem Herrn 2c.," wenn das Kind den sehr speciellen Gedankengang, der den Apostel Röm. 14 darauf führt, vielleicht noch nie entdeckt hat? Der Spruch ist voller Ausdruck einer vollen Wahrheit. (Daß auch wir einen zusammenhängenden Bibelunterricht fordern, wird sich unten zeigen; aber dieser hat nichts mit dem Spruchbuch und dessen speciellen Zwecken zu schaffen.) Ebenso glauben wir auch mit Rümelin nicht in principiellem Widerspruch zu sein, welcher (die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschule S. 29) sagt, das Auswendiglernen der Bergpredigt, einiger Gleichnisse und Sprüche Jesu würde genügen, man würde damit weiter kommen als mit dem Memoriren von ein paar hundert isolirten Sprüchen. Zwischen diesen paar hundert und zwischen „einigen wenigen" ist wohl noch ein Mittleres denkbar; Thaulow drückt das Rechte so aus (Gymnasial-

pädagogik S. 104): „es werden dabei (beim geschichtlichen Bibelunterricht) die schönsten Stellen des A. und N. T. auswendig gelernt." Die Bergpredigt zu memoriren nebst ganzen Gleichnissen, und zwar Wort für Wort (denn nur so ist das Memoriren überhaupt etwas werth) wäre gewiß eine härtere Aufgabe, als eine mäßige Zahl von Sprüchen, die, nicht isolirt, nicht gewaltsam aus ihrem Boden gerissen, sondern selbständig in sich als „goldene Aepfel in silberner Schale" (Prov. 25, 11) nach und nach dem Gedächtnis eingeprägt werden. Daß die Auswahl eine zweckmäßige sein muß, versteht sich von selbst; aber erstlich ist sie nur eben dann zweckmäßig, wenn sie dem Kinde immer nur solche Aufgaben stellt, die es bewältigen kann, also verhältnismäßig kurze Sprüche, die namentlich für die jüngsten Kinder auch phonetisch keine große Schwierigkeit darbieten. (In einem Schulbuche finden wir z. B. für diese Classe die Sprüche: „Du sollst den Herrn, deinen Gott lieb haben von ganzem Herzen. Lasset uns ihn lieben, denn er hat uns zuerst geliebt. Die den Herrn lieb haben, halten seine Gebote," unmittelbar nach einander; ein 7jähriges Kind wird sicherlich Mühe haben, durch die so ähnlich lautenden Sätze nicht in Verwirrung zu kommen. Man hat den heterogenen Lehrzweck im Auge und vergißt darüber den Memorirzweck. Zweitens aber ist die Wahl nur dann gut, wenn die Sprüche, gleichgültig ob zu jedem Dogma, jeder Sittenlehre einer oder mehrere vorhanden sind, lediglich nach ihrem Totalwerth, der zugleich ein religiös-ästhetischer ist, taxirt werden: sie müßen etwas für das Kind selbst nach Form und Inhalt anziehendes und wiederum etwas praktisches, fürs innere und äußere Leben ersprießliches haben. So ists z. B. ein entschiedener Misgriff, wenn Stellen wie Röm. 2, 14. 15. „So die Heiden, die das Gesetz nicht haben ꝛc." in einem Spruchbuch stehen; gelernt werden sie doch nur mit Mühsal und in futuram oblivionem; will man sie für den Lehrzweck ausbeuten, nun dann mache man sie zum Text einer Katechese oder verwende sie in einer Katechese, indem man sie erklärt. Wir können uns auch aneignen, was Nitzsch (prakt. Theol. II. 1. S. 187), freilich zunächst nicht in Bezug aufs Memoriren, sondern aufs Katechisiren sagt, was aber auch für jenes zutrifft: „Die Bibel verhält sich zu ihrem eignen Wesen wie Text zum Commentar: dies erläutert sich durch die Natur sogenannter Kernsprüche." Das ists eben auch, was den Grundstock des Spruchbuchs, wie die Kernlieder den des Gesangbuchs, auch eines Schulgesangbuchs, bilden muß. Mit obiger Forderung ist nicht gesagt, daß jeder zu lernende Spruch auch nach allen Höhen und Tiefen dem Kind durchsichtig sein müße; aber er muß doch so weit Klarheit und Interesse für das Kind haben, daß es sich etwas bestimmtes und wenn auch nicht vollständiges doch richtiges dabei denken kann; das Aufgehen des vollen und immer volleren Verständnisses kann man dem Leben überlassen (vgl. Roth's Gymnasialpädagogik S. 230 f.).

Obigem haben wir noch die Erwähnung eines Verfahrens beizufügen, das in eigenthümlicher Art ein besonderes Spruchbuch überflüßig zu machen scheint: das ist die Verwendung des einzelnen Bibelworts als sogenannter Wochenspruch. Es wird ein Spruch entweder vom Lehrer (so nach den preußischen Regulativen von 1854, s. dazu Bormann, Schulkunde II. S. 125 f.) oder von den Kindern selbst (so im Rauhen Hause, s. den Bericht über die Jahre 1847—1851, S. 47) frei ausgewählt und die ganze Woche über etwa nach dem Morgengebet jeden Tag gesprochen, etwa auch an die Wand angeschrieben, durch welches Verfahren, wie die Regulative sagen, „auch die kleinern Kinder sich die Sprüche (und Wochenlieder) allmählich aneignen." Ebenso giebt Reinthaler in seiner „Liederbibel" (2. Aufl. 1863) jeder Woche einen auf die zu lesenden Bibelabschnitte und zu singenden Lieder bezüglichen Wochenspruch, der ohne Zweifel zum Memoriren bestimmt ist. Diese Methode hat nur dann etwas gegen sich, wenn sie das Spruchbuch ersetzen soll; denn sind die 52 Wochensprüche ein für allemal festgestellt, so sind sie auch die Gesammtzahl aller Sprüche, die gelernt werden, und dann sind deren zu wenige; werden sie aber, sei es vom Lehrer oder von den Kindern gewählt, dann ist die Wahl eine zufällige und es kann mancher Spruch vergessen bleiben, der nothwendig zum Schatz eines christlich ausgestatteten Gedächtnisses gehört. Daß schon

Conrad Dielerich die Idee eines Wochenspruches hatte, ist oben erwähnt; ganz richtig aber bilden bei ihm diese Wochensprüche nur einen Theil des ganzen Spruchvorraths der Schule. Ein Wochenspruch und ein Monatspsalm wird auch in einer preußischen Schulordnung von 1754 schon angeordnet.

Eine zweite Ansicht will dem Spruchbuch zwar die Existenz, aber nicht die von uns geforderte Selbständigkeit zugestehen; es soll nur als Sammlung von Belegstellen dem Lehrzweck dienen. Diese Meinung wird aber in verschiedenem Sinne geltend gemacht. Die einen, die Kirchenmänner von der stricten Observanz, sehen das Spruchbuch nur gleichsam als den Beiwagen des Katechismus an. So sagt v. Zezschwitz in seiner Katechetik II. S. 471: „Ein ausgelegter Katechismus muß das Spruchbuch in sich selbst enthalten; doch hat ein Büchlein mit ausgedruckten Hauptstellen und markirten Stichworten den selbständigen Werth in unmittelbarster Form und übersichtlicher Weise zu vergegenwärtigen, daß man am Katechismus in seiner biblischen Begründung einen Kern der heil. Schrift selbst besitzt." (Uebrigens läßt auch Zezschwitz noch den Gebrauch des Spruches als Wochenspruch zu, a. a. O. I. S. 391.) W. Löhe hat seinem „Haus-, Schul- und Kirchenbuch," d. h. seiner Katechismusbearbeitung auch ein Spruchbuch als „Sammlung heller, klarer, unmisverständlicher Bibelsprüche" (Vorwort S. XIII.) beigegeben; er bemerkt dabei: hie und da sei auch ein Spruch beigefügt, der nicht bloß belege;" aber der Hauptzweck ist ihm doch nur der Schriftbeleg für den Katechismus, die norma normans für die norma normata. Darum will er, und hierin sehen wir eine Umstellung der richtigen Ordnung, zuerst den Katechismus und dann erst Sprüche lernen lassen: „Es ist natürlich, daß erst Kinder von gereifterem, gestärkterem, geübterem Gedächtnis zum Lernen des Spruchbuchs kommen; man muß erst den Katechismus kennen, ehe man die Belege kennt." Wird aber ein Kind von 8, 9 Jahren nicht zehnmal leichter eine Reihe einfacher Sprüche lernen, als z. B. die Antworten des Katechismus im 2. Hauptstück auf das dreimalige: was ist das? und hat der Herr, haben die Apostel nicht zuerst den Menschen ihre eigenen Worte, also die Sprüche, gegeben, bevor ein Katechismus daraus wurde? Durch jene dominirende Stellung des Katechismus im Spruchbuch scheint uns das pädagogische Interesse zu sehr dem katechetischen, die Schule zu sehr der Kirche geopfert zu werden, wie anderweitig das Umgekehrte geschehen ist, nicht bloß da, wo man den Katechismus haßt, weil sein Inhalt evangelische Wahrheit ist, sondern auch, wo man in hochfahrender Selbstgenügsamkeit, die sich den Schein unbedingter Unterwerfung unter Gottes Wort giebt, ohne Katechismus mit Sprüchen allein haushalten will. — Die Verbindung des Spruchbuchs mit dem Katechismus ist übrigens in verschiedenen Formen bewerkstelligt worden. Löhe läßt das Spruchbuch, genau nach dem Katechismus geordnet, diesem unmittelbar als „Spruchkatechismus" folgen, so zwar, daß beides zusammen (mit Zugabe von Gebeten u. a.) ein Handbüchlein ausmacht. Andere, wie z. B. die Herausgeber der „biblischen Spruchsammlung zu Luthers kl. Kat.," erstes Heft, Hamburg 1843. 1844 machen aus letzterer ein eigenes Werk, wodurch freilich auch die Versuchung um so größer wurde, eine viel zu große Anzahl von Sprüchen aufzunehmen (die zum 1. Hauptstück gehörigen Sprüche füllen 84, die zu den übrigen zusammen 107 Octavseiten in kleinem Druck; bei solcher Menge ist nicht nur nicht mehr an vollständiges Memoriren, sondern nicht einmal an vollständige Ausbeutung für den Lehrzweck zu denken). Einer eigenthümlichen Idee folgt B. Binder in seinem „Illustrirten Spruch- und Liederschatz für Jung und Alt" (Stuttg. 1866), indem er dieselben 391 Sprüche unter fünf Rubriken jedesmal alle aufführt, aber in anderer Reihenfolge: 1) nach alphabetischer Ordnung; 2) nach der Gedächtnisordnung, d. h. so, daß mit dem kürzesten und leichtesten Spruch begonnen, mit dem größten und schwersten geendigt wird; 3) nach der Heilsordnung — und hier nun liegen die Hauptstücke des (Brenz-Lutherischen) Katechismus zu Grunde; 4) nach der Zeitordnung im Anschluß an die biblische Geschichte; 5) nach der Reihenfolge der biblischen Bücher. Auf diese Verbindung mehrfacher Zwecke werden wir unten noch mit

einem Worte zurückkommen. Eine noch andere Form der Verbindung zwischen Spruchbuch und Katechismus liegt in dem (auch von Zezschwitz belobten) „Katechismus Luthers nebst Spruchbuch" von Theel vor uns, dessen Sprüche „als lauter göttliche Antworten auf menschliche Heilsfragen" erscheinen. Z. B. Ist das bloße Fürwahr-annehmen dessen, was die heilige Schrift lehrt, ein echter Glaube? Antw. Du glaubst, daß ein einiger Gott ist, du thust wohl daran, die Teufel glauben es auch und zittern. Jak. 2, 19. Was ist der christliche Glaube, wodurch der Mensch in seinem Innersten verändert, eine neue Creatur in Christo, ein wiedergebornes Kind Gottes wird? Antw. Es ist der Glaube eine gewiße Zuversicht dessen, das man hoffet 2c. Hebr. 11, 1. Die Idee, Bibelsprüche als Antworten auf Fragen zu behandeln, ist nicht neu, wir haben oben ein Beispiel schon aus der Reformationszeit genannt, und aus unserm Jahrhundert ist wohl das Beste dieser Art die kleine Schrift von C. H. Zeller in Beuggen gewesen: „Göttliche Antworten auf menschliche Fragen" (Basel 1840), welche ebenfalls (nur mit wohlbegründeter Weglassung des sechsten Hauptstücks) nach dem Luther'schen Katechismus geordnet sind. Aber die oben citirten zwei Fragen aus Theel genügen zu dem Beweis, daß diese Verschmelzung von Spruchbuch und Katechismus namhafte Bedenken gegen sich hat. Die Antwort auf die erste von den angeführten Fragen ist formell als Antwort nicht richtig; es müßte diese lauten: „Nein, denn einen solchen Glauben haben auch die Teufel und statt daß er sie selig macht, zittern sie." In einer katechetischen Schrift muß auch formell Frage und Antwort ganz genau zusammenpassen. Noch lehrreicher ist das zweite Beispiel. Eine so schwerfällige, umfangreiche Frage würde kein guter Katechet im Lehrgespräche stellen; hier aber ist sie so gestellt, weil man für den Lehrzweck die darin aufgezählten Momente, die verschiedenen Bezeichnungen der den ganzen Menschen sittlich erneuernden Kraft des Glaubens haben wollte, während doch der Spruch selber diese Momente nicht enthält. Man muß also, wenn die Sprüche in dieser Weise zum Lehrzweck verwendet werden sollen, manches, was z. B. zu einer vollständigen Definition gehört, was aber so rund und schulmäßig in keinem Spruch beisammen ist, künstlich in die Fragen verlegen. — In einfacher, natürlicher Weise ist Spruchbuch und Katechismus verbunden in der den lutherischen Gemeinden Bayerns angehörigen Schrift: „Erklärung des kl. Katechismus Luthers, zugleich als Leitfaden zum leichteren Gebrauch des . . . biblischen Spruchbuchs von Dr. C. F. v. Böck (13. Aufl. Kempten 1867)". Hier sind die Sprüche genau nach ihrer Reihenfolge mit ihren Numern unter die Erklärungsfragen und Antworten des katechetischen Lehrbuchs eingereiht; es treten jedesmal die Worte des Spruches, die für den Lehrsatz den eigentlichen Nerv des Beweises enthalten, mit gesperrter Schrift hervor. Aber eben hierin ist auch ersichtlich, daß nicht der Spruch mit seinem ganzen Inhalt als Bibelspruch, sondern nur seine Beweiskraft für den Katechismus in Betracht kommt, also, nach unsrer Auffassung, dem Spruch als Spruch sein Recht, seine selbständige Bedeutung nicht ungeschmälert bleibt. In einer andern Richtung wird dasselbe Princip, nämlich die Bestimmung des Spruchbuchs zum Religionslehrbuch, vertreten durch solche Sammlungen, die, ohne an den Katechismus sich zu binden, einer eigenen dogmatischen und ethischen Lehranordnung folgen. Dergleichen sind viele erschienen in der Zeit, da den Pädagogen die alten Katechismen unbrauchbar geworden schienen, weil sie nicht systematisch genug seien. So liegt vor uns u. a. ein Darmstädter „Sprüchbuch" (sic) „oder die christliche Glaubens- und Sittenlehre in Bibelsprüchen, mit beigefügten Lehrsätzen und einzelnen Fragen" 1827 (es ist dies eine Privatarbeit, über deren Verbreitung uns nichts bekannt ist; nach Bd. III. S. 515 müßen wir annehmen, daß in Hessendarmstadt kein Spruchbuch amtlich autorisirt ist); ebenso enthält das 12 Jahre spätere württembergische Spruchbuch eine Abtheilung, die systematisch angelegt ist. Auf diesem Wege aber verbinden sich mehrere Interessen, die leicht verwirrend in einander greifen können. Sobald man nämlich den Lehrzweck in den Vordergrund stellt, sei es durch Verbindung mit einem Katechismus, sei es selbständig, so daß durch katechetische Erklärung der Sprüche nach ihrer Reihenfolge das Ganze der christlichen

Religionslehre erschöpft werden soll, so hat dies die kaum vermeidliche Wirkung, daß viel zu viele Sprüche aufgenommen werden, als daß sie noch könnten allesammt memorirt werden. Das genannte Darmstädter „Sprüchbuch" vollständig auswendig zu lernen, wäre eine Riesenarbeit; bleibt es aber dem einzelnen Lehrer anheimgestellt, wie viel oder wie wenig er memoriren lassen will, so entstehen daraus die fatalsten Ungleichheiten. Im württembergischen Spruchbuch ist durch die Oberschulbehörde selbst eine Auswahl getroffen; es sind die zu memorirenden Sprüche angezeichnet; und von den 4 Abtheilungen ist die dritte, die der biblischen Geschichte angehört, ausdrücklich bestimmt, nicht memorirt zu werden. Aber damit ist gerade der Standpunct verlassen, von dem aus ein Spruchbuch seinem Begriff und Wesen nach allein aufzufassen ist. Das Spruchbuch soll nach richtiger Theorie weder ein biblisches Lesebuch sein, noch ein Textrepertorium, noch ein Leitfaden oder Textbuch (eine Art Perikopensammlung) für den systematischen Unterricht: sondern ein Buch, das von Anfang bis zu Ende von den Schülern auswendig gelernt werden soll, der Inbegriff derjenigen biblischen Kernworte oder Sentenzen, deren wortgetreue Kenntnis und lebenslängliches Behalten jeden Confirmanden aus der Schule ins Leben begleiten soll. Hält man dieses Princip nicht ganz ausschließlich fest, so verliert man jede feste Richtung und indem man alles mögliche auf einmal erreichen will, erreicht man möglichst wenig. Man verspricht sich von der beständigen Auseinanderbeziehung von Spruch, Katechismus, Lied, Festzeit u. s. w. große Vortheile; wir halten dies, wie so manches ähnliche, für eine falsche Concentration, welcher gegenüber es viel richtiger ist, die einzelnen Zweige des religiösen Unterrichts getrennt neben einander hergehen zu lassen, und nur dem Lehrer die Aufgabe zu stellen, daß er beim Unterricht dasjenige beiziehe, was die Kinder in einem andern dieser speciellen Fächer Verwandtes oder Herbezügliches schon gelernt haben. Also: wenn zum Erweis einer Katechismuslehre ein im Spruchbuch befindlicher Spruch dienlich ist, den die Kinder schon im Gedächtnis haben, so wird natürlich dieser in Erinnerung gebracht; sie sollen aus ihrem Gedächtnisvorrath denselben beibringen, sich auf denselben besinnen; ebenso ergiebt sich im biblischen Geschichtsunterricht häufig die Gelegenheit, denselben durch einen schon memorirten Spruch zu illustriren. Aber gelernt wird der Spruch weder zum Behuf des Dogmas noch der Geschichte, sondern gelernt wird er, damit das Kind ihn als Spruch inne hat, alles weitere ist nur Benutzung nach Opportunität. Eben darum ist auch die Auswahl nicht nach einem dieser secundären Zwecke zu machen; man muß (s. des Verf. Katechetik 5. Aufl. S. 234) nicht zuerst ein Schema von Lehren aufstellen und nun die Sprüche dazu suchen; die Sprüche werden als Sprüche, als biblische Sentenzen rein um ihrer selbst, um ihres Werthes willen memorirt, und darum auch nur nach ihrem eigenen durch Form und Inhalt bestimmten Werthe, wie nach ihrer Lernbarkeit gewählt. Hat man das für diesen Zweck und nach diesem Maßstab zu bemessende Quantum beisammen, dann erst ist die geeignete Gruppirung und Inscribirung zu suchen, die aber so einfach als möglich sein soll und wozu man kein Compendium der Dogmatik und Moral aufzuschlagen braucht. Für die erste Abtheilung wären immer nur kleine Sprüche zu nehmen, aus zwei kurzen Hemistichen bestehend, aber an Umfang und Schwierigkeit bis zu einem gewißen Punct aufsteigend. Dann aber würden die vollwichtigen Sprüche in einer nach Maßgabe der Erfahrung bestimmten Anzahl aufgenommen, und um auch für diese eine gewiße Ordnung zu haben, die aber, wie gesagt, ziemlich frei und locker angelegt sein darf; dazu empfehlen sich unsrer Ueberzeugung nach am besten solche Rubriken, wie die obengenannten aus Hebingers Zeit: Sprüche, die da lehren 1) recht glauben, 2) gottselig leben, 3) christlich leiden, 4) selig sterben. Nicht ob ein Spruch eine Lehre beweist, einen Begriff erklärt, eine Pflicht einschärft, sondern ob er ein schönes, abgerundetes, gewichtvolles Gotteswort, also eben, ob er ein Spruch im bedeutsamsten Sinne dieses Namens ist, das ists, wonach sich die Auswahl zu bestimmen hat. Diejenigen Bibelstellen, welche als Belege für die Katechismussätze dienen, gehören in die Kinderlehrbücher, d. h. in die ausführlicheren praktischen Bearbeitungen

der Katechismen; da sollen sie als dicta probantia nicht bloß citirt, sondern vollständig abgedruckt werden; die Stellen, welche auch schon im Spruchbuch vorkommen, also von den Kindern schon memorirt sind, könnten alsdann bloß mit den Anfangsworten und der Ziffer von Capitel und Vers bezeichnet werden. So allein halten sich die verschiedenen Linien klar und unverworren auseinander. Will man, wie es Binder a. a. O. gethan hat, den mehrfachen Gebrauch derselben Anzahl von Sprüchen dadurch äußerlich darstellen und praktisch erleichtern, daß man sie, nur in immer wieder anderer Reihenfolge, aber immer wieder dasselbe Quantum unter den verschiedenen Gesichtspuncten zusammenstellt, so mag das in mehrfacher Hinsicht bequem sein; aber das eigentliche Spruchbuch ist doch nur in der Rubrik enthalten, die dort als „Gedächtnisordnung" bezeichnet ist.

Mit Obigem haben wir uns zugleich dagegen erklärt, daß man irgend ein Spruchbuch zur Textgrundlage für systematischen Religionsunterricht mache, wie dies vielfach noch geschieht. Wollte man jeden zu einem Dogma beigebrachten Spruch so durchkatechisiren, wie es die Katechetik fordert, so würde man auf eine sehr zweckwidrige Weise dadurch aufgehalten, daß jeder Spruch noch andere concrete Bestandtheile enthält, die zwar zu ihm, aber nicht zu dem Dogma gehören, welches er stützen soll; man käme im Lehrgange viel zu langsam vorwärts. Wollte man aber aus jedem Spruch immer nur das herausheben, was für das Dogma oder den eben zu behandelnden Begriff nöthig ist, so hieße das die Sprüche vielfach nur zur Hälfte oder zum vierten Theil verwerthen und den übrigen oft so reichen Inhalt unbenutzt lassen. Ein systematischer Unterricht kann nicht an der Hand von Sprüchen, sondern nur von Lehrsätzen gegeben werden, und diese hat die Kirche in ihrem Katechismus niedergelegt; zum Bibelunterricht taugen abermals bloße Sprüche nicht, sondern dazu müßen mit den Kindern ganze biblische Bücher gelesen und erklärt werden; wenn z. B. einen Winter hindurch auch nur eine Schrift wie der erste Brief Petri, der erste Brief Johannis, recht durchgenommen worden ist, so sind die Kinder dadurch in der heil. Schrift selber weit einheimischer geworden, als wenn man sie alle Tage durch zwanzig zusammengesuchte Sprüche umhergeführt oder umhergejagt hätte. Wir sind auch in diesem Puncte viel mehr für Trennung der einzelnen Unterrichtszweige, auch innerhalb desselben Hauptfaches, als für falsche Concentrirung.

Noch gehört in den Bereich dieses Artikels auch diejenige Auffassung, welche das Spruchbuch nicht bloß, wie wir es wollen, durchaus selbständig und vom Katechismus und jedem systematischen Lehrzweck unabhängig haben will, sondern dasselbe eigentlich als ein Vademecum fürs Leben der erwachsenen Jugend wie den Alten in die Hände giebt. Wir wollen es auch zum Vademecum machen, aber nicht als Buch, sondern als Gedächtnisschatz; je besser das Spruchbuch gebraucht worden ist, um so mehr macht es sich selbst überflüßig; habe ich die Sprüche wirklich gelernt und für immer mir eingeprägt, so bedarf ich des Spruchbuchs nicht mehr. Die „Schatzkästlein" aber, die „Vergißmeinnicht," die „Loosungen" und welchen Namen die fromme Phantasie ihnen sonst schöpfen mag, sie alle wollen Taschenbücher sein, wollen wie ein Brevier uns begleiten. Entweder geben sie auf jeden Tag des Jahres einen Spruch, sei es, daß dieser für jedes Jahr wieder neu gewählt (in der Brüdergemeinde durchs Loos bestimmt) wird, sei es, daß die Wahl ein für allemal getroffen und etwa jedem Spruch ein Vers, ein kurzes Gebet u. dgl. beigefügt wird (so die „Schatzkästlein" von Bogazky, von Hiller, das „christliche Jahrbüchlein" von Lavater, die in kleinstem Format erscheinenden „Vergißmeinnicht" und ähnliche); oder sind es ohne solche Bestimmung für Jahre und Tage gemachte Zusammenstellungen von Kernworten der Schrift, die als Mitgabe fürs Leben dienen sollen, wie die in Hamburg bei Perthes ums Jahr 1833 erschienene „biblische Weihnachtsgabe für Alt und Jung," die nach einfachen Rubriken (1. Es ist ein Gott. 2. Ich bin ein Mensch. 3. Es ist ein Mittler rc.) geordnet ist, und in jeder Rubrik am Ende etliche Seiten oder Blätter leeren Raum läßt, damit man weitere, fürs eigene Herz wichtig gewordene Sprüche eintrage. Diese Literatur fällt nicht mehr in die Kate-

gorie der Schulbücher, aber es haben sich Schriften dieser Art als eines der Mittel, der Jugend zur Verbindung ihres religiösen Lebens mit dem wirklichen Leben behülflich zu sein und dadurch sie um so eher vor dem Vergessen des in der Schulzeit Gelernten zu schützen, in christlichen Familien vielfach bewährt. Sie haben ihren eignen Zweck und Werth, wodurch das für die Schulzeit bestimmte Spruchbuch nicht entwerthet wird.

(Zu dem ganzen obigen Gegenstand mögen noch die Art. Bibel, Religionsunterricht verglichen werden, ebenso namentlich der betreffende Abschnitt in G. v. Zezschwitz' Katechetik, II. Bd. 2. Abth. 1. Hälfte. Leipz. 1869 S. 204—215.) Palmer.

Staat. *) Was unter dieser Ueberschrift Pädagogisches zu besprechen ist, davon hat der Art. Schule einen Theil schon vorwegnehmen müßen, sofern die Stellung, welche die Schule zum Staat, wie zu den übrigen Formen des geordneten menschlichen Gemeinlebens einnimmt, dort zu bestimmen war. Hier nun bleibt uns ein allgemeineres Gebiet zu überschauen; es handelt sich jetzt nicht um das Verhältnis zwischen Schule und Staat, sondern um das Verhältnis zwischen Staat und Erziehung überhaupt. Wir werden dieses am einfachsten und zugleich am vollständigsten ins klare setzen können, wenn wir unsere Aufgabe in die drei Fragen zerlegen: I. In wie weit hat der Staat zu fordern, daß die Erziehung der in seinem Bereich aufwachsenden Jugend für ihn, für seine Zwecke arbeite? II. In wie weit hat der Staat das Recht und die Pflicht, von sich aus auf die Erziehung einzuwirken? III. In wie weit ist er selbst eine erziehende Macht?

I. Dem Staate das Recht zu der unter Ziffer I. bezeichneten Forderung überhaupt abzusprechen, wäre nur etwa von solch extremen Ansichten aus möglich, die entweder das Individuum zum einzigen, absoluten Selbstzweck machen und deshalb höchstens die Familie als berechtigte Gemeinschaftsform, somit auch als berechtigte Schranke des individuellen Willens gelten lassen, oder die nur die religiöse Gemeinschaft, sei's in der historischen Form der Kirche oder in der idealen des Himmelreichs, als die höhere Lebenssphäre anerkennen, für die der Einzelne zu leben, also auch sich zu bilden bestimmt sei. Die erstere Meinung, wenn sie jemals praktisch durchführbar wäre, würde den Menschen zum Egoisten machen und damit ihn sittlich zerstören; erweitert sich aber, einer Naturnothwendigkeit zufolge, das Ich zur Familie, ohne daß sich aus einer Mehrheit von Familien ein Staat bildet, so bleibt das Gemeinleben auf der niedersten Stufe, die es einnehmen kann, stehen, es wird eine Horde daraus, die in jedem ihr etwa gegenübertretenden Staat einen Feind sieht. Der zweite Fall tritt da ein, wo sich aus religiösen Motiven die Meinung bildet, der Christ, weil zum Himmelreiche berufen und allein unter Gottes Machtbefehl wie unter dessen Schutz und Schirm stehend, sei keiner irdischen Gewalt pflichtig, wie er auch niemals eine solche ausüben, also z. B. ein Staatsamt bekleiden könne; da nun aber der Staat einmal besteht, so wird er von jener Seite, während man sich in der Stille die Wohlthat seiner Ordnung und seines Schutzes sehr wohl gefallen läßt, doch nur als ein Stück Welt betrachtet, das die Kinder Gottes, wie andere Uebel, in Geduld, wenn auch unter fortwährendem Protest, zu tragen haben. So stellen sich z. B. am Anfang dieses Jahrhunderts schwäbische Separatisten gegen die Staatsgewalt; sie zahlten keine Steuern, setzten aber der Auspfändung keinen Widerstand entgegen. Wenn die Eltern sich in dieser Weise zum Staat verhalten und ähnliche Gesinnungen ihren Kindern einpflanzen, dann freilich hat der Staat von einer so erzogenen Jugend nichts zu hoffen; zum Glück aber folgen die Kinder gerade in diesen Dingen den Eltern meistens nicht nach; die Wirklichkeit bringt sie zeitig zu Verstande, während die Alten in ihrem stupiden Eigensinn absterben. Wenn sofort der Katholicismus eine specifisch klerikale und klösterliche Erziehung organisirt hat, so ist damit wenigstens für den Kleriker und den Mönch die Forderung, für den Staat erzogen zu werden, abgelehnt; indessen wird behauptet, der Staat ziehe hieraus mittelbar einen nur desto

*) Obiger Artikel war druckfertig, ehe der Art. Schulregiment bei der Redaction einkam. D. Red.

höheren Gewinn, weil, je strenger kirchlich, je freier von aller weltlichen Beeinflußung der Klerus sei, desto mehr im Volke die Religion einen sichern Halt habe, desto bereitwilliger dasselbe der Auctorität Gehorsam leiste, — was aber nur so lange wahr ist, als die staatliche Auctorität selber ihre Macht der Hierarchie zur Verfügung stellt; sobald der Staat sich seiner eigenen Würde bewußt wird und sie geltend macht, lautet die klerikale Moral ganz anders. Jedenfalls ist bei der absolut kirchlichen Erziehung die Freiheit des Individuums um nichts besser daran, als wenn der Staat dasselbe für sich in Beschlag nimmt; wird ihm dort als Lohn des Gehorsams die Seligkeit in einer andern Welt garantirt, so säumt auch der Absolutismus nicht, sich als den wahren Glücklichmacher der Menschen anzukündigen, der Werth der Assecuranz ist aber im einen Fall so gering als im andern.

Das entgegengesetzte Extrem — die Ansicht, daß der Staat das erste und alleinige Recht auf jedes in seinem Bereich lebende menschliche Individuum habe, folglich auch jedes Kindes Erziehung eine Erziehung für den Staat sei — hat bekanntlich seine Heimat in der antiken Welt und Philosophie, wo sich diese praktische Consequenz aus dem Mangel alles dessen, was das Christenthum in seiner Lehre vom Reich Gottes und in seiner Würdigung des Menschen als Menschen vor dem antiken Heidenthum voraus hat, vollständig erklärt. Was von ähnlicher Art auch unter christlichen Völkern aufgetaucht ist — wie gewiße Doctrinen der ersten französischen Revolution, wie gewiße Institutionen des ersten Kaiserreichs, wie in Deutschland die Ideen Fichte's, nur bei diesem nicht sowohl als Forderung neuer Staatserziehung, sondern als Forderung absoluter Nationalerziehung: das hat alles nur dazu gedient, die Unmöglichkeit solch eines Aufgehens der individuellen Persönlichkeit im Staat ohne die tiefste Kränkung der persönlichen Würde und Freiheit darzuthun. Anders stellt sich die Sache immerhin bei Hegel und in manchen von ihm ausgehenden Theorien, wie z. B. bei Rothe. Ist der Staat „die objective Sittlichkeit, die Verwirklichung der Vernunft in der Form äußerer logisch begründeter, unwandelbar (!) fester Organisation" (s. Hegels Rechtsphilosophie S. 324, 327); stellt die Architektonik des Staats nichts anders vor, als die reiche Gliederung des Sittlichen (ebd. S. 11): dann wird ja das Princip aller Pädagogik, statt daß wir es in die abstracte Form fassen: jeder Mensch soll zur Sittlichkeit erzogen werden, viel besser concret in dem Satz ausgedrückt: es muß jeder für den Staat erzogen werden. Wir werden unten, im Zusammenhang mit unserer zweiten Hauptfrage, Gelegenheit finden, unsere volle Anerkennung dessen auszusprechen, was die Hegel'sche Auffassung des Staats an Wahrheitsgehalt in sich trägt; desto weniger aber reichen wir hier damit aus. Oder sollte wirklich die ganze Lebens- und Gewissensausgabe des Menschen damit erschöpft sein, wenn die sittliche Forderung an ihn keine höhere ist, als wie z. B. Feuerlein (Die philosophische Sittenlehre in ihren Hauptformen rc. II. S. 326 f.) die Hegel'sche Fassung derselben praktisch formulirt: „Will man wissen, was also der Mensch thun müße, welches die Pflichten sind, die er zu erfüllen hat, so ist das innerhalb des sittlichen Gemeinwesens, in das wir uns hineingestellt sehen, leicht zu sagen. Es ist nichts anderes von ihm zu thun, als was ihm in seinen Verhältnissen vorgezeichnet, ausgesprochen und bekannt ist." Ist denn wirklich das, was auch in der trefflichsten Staatseinrichtung „vorgezeichnet, ausgesprochen und bekannt gemacht ist," so identisch mit der Sittlichkeit, der christlichen nämlich, daß man (ebd. S. 331) sagen kann: „das religiöse und das staatlich sittliche Gewissen decken sich"? Kommen wir damit nicht auf den sokratischen Satz zurück, wonach sich alle Ethik darin befaßt, daß der Mann sich nach den Gesetzen des Staats, das Weib aber nach dem Willen des Mannes zu richten habe? Es ist gewiß ein richtiges Urtheil, wenn Stahl (Rechtsphilosophie II. 2. S. 108) sagt: „Hegels große Leistung ist, daß er den sittlichen Gehalt des Staates geltend macht; aber er ignorirt den bloß rechtlichen Charakter seiner Wirksamkeit und faßt ihn daher schlechthin als Verwirklichung der sittlichen Idee." Gehen wir aber auch nicht bis zu dieser „Verabsolutirung und Apotheose einer menschlich sittlichen Sphäre," wie Dorner (in Herzogs theol. Realencyklop. Bd. IV.

S. 201) das Hegel'sche Verfahren nennt, und können wir uns eben so wenig entschließen, mit Rothe (Theol. Ethik 2. Aufl. II. S. 459) den Staat „ein Sacrament, ja als Complex aller universellen Mittel zur Vollziehung der Gemeinschaft zwischen der Menschheit und Gott das Sacrament κατ' ἐξοχήν" zu nennen, so können wir desto unbedenklicher zustimmen, wenn letzterer a. a. O. fortfährt: „Es ist der bestimmte Wille Gottes selbst, daß es den Staat gebe; der Staat ist von göttlicher Institution und hat eine göttliche Berechtigung, als das wesentliche Mittel, als der organische Inbegriff aller Mittel für die Erreichung des göttlichen Weltzwecks; es ist Gottes Gebot, daß es überall, wo es ein Volk giebt, auch einen Staat gebe und daß jedes menschliche Individuum ihm, angehöre." Oder, wie wir lieber sagen: der Staat ist Selbstzweck; wie die Einzelpersönlichkeit ihren Zweck in sich selber hat, wie sie darum eben erzogen werden muß, um sich in sich selbst zu vollenden, ihre Idee zu verwirklichen: so ist der Staat eine Person in höherer Potenz, zu welcher sich die einzelnen Individuen als Organe verhalten, aber so, daß gerade darum die Staatspersönlichkeit eine höhere ist, weil jedes dieser Organe zugleich als sittliches Individuum selbst eine Person ist. (Vgl. Trendelenburg Naturrecht, S. 286 f. „der Staat soll Person werden, nicht bloß juristische Person, wie ein Verein mit besonderen Zwecken, der es nur durch den Staat ist, sondern sittliche Person durch das Volk, das, in ihm eins, durch ihn Vernunft und Willen hat. Der Staat wird der bessere sein, welcher, im sittlichen Sinne selbst Person, die in ihm begriffenen Einzelnen, so viel an ihm ist, Person werden läßt . . . . Es ist die Ethik im Staate, daß immer die Macht des Ganzen für die Glieder und die Kräfte der Glieder für das Ganze bereit stehen." — Marheineke, Theol. Moral S. 243: „Im Staat erst ist es, daß der besondere Zweck sich mit dem allgemeinen, die besondere Freiheit sich mit dem Gesetz der Vernunft durchdringt, und wie ein jeder vom Staat in seiner Persönlichkeit anerkannt ist, so auch für ihn der Staat die höchste Persönlichkeit ist. Dies zu erreichen, ist erst durch das Christenthum möglich geworden, indem es in jedem einzelnen die Bestimmung anerkennt, an Gott seinen Vater zu haben und ein Kind Gottes zu sein.") Legen wir uns aber klar auseinander, was denn, ohne daß die Schranke überschritten wird, die den Staat nicht zum höchsten und einzigen Lebens- und also auch Erziehungszweck werden läßt, also im richtigen Maß als jenes Göttliche an ihm anzuerkennen, mithin auch der Erziehung als einer ihrer wesentlichen Zwecke vorzuhalten ist, so treten uns drei Momente vors Auge.

1. Der Staat ist Gemeinschaft. Durch ihn wird die Isolirtheit des Einzelnen aufgehoben; kann auch durch den Staat im Einzelnen nicht die Neigung ausgerottet oder sich zu äußern schlechthin verhindert werden, daß er in seiner Gesinnung, seinen Wünschen und Interessen sich auf sich selber stellt, — d. h. die Selbstsucht und damit die Wurzel aller Sünde: so muß er doch, einmal vom Staatsorganismus aufgenommen, dieser Neigung bis auf einen gewißen Grad in seinem äußeren Verhalten entsagen; der Staat setzt die individuellen Gaben und Kräfte, selbst wenn sie widerstreben, in Fluß, daß, wie alle für jeden, so jeder für alle leben muß. Und zwar ist er eine Gemeinschaft höherer Gattung, als die Familie; denn er umfaßt erstlich einen unendlich größern Reichthum von Individualitäten, wodurch das Gemeinleben auch für jeden einen unendlich reicheren und mannigfacheren Gehalt erlangt, und zweitens offenbart sich in der Liebe des Bürgers zu den Mitbürgern eine höhere Kraft des freien Wollens, als in der Liebe zwischen Eltern und Kindern, Geschwistern, Verwandten, die durch den Naturzusammenhang bedingt und erleichtert ist, und als in der ehelichen Liebe, die das geschlechtliche Verhältnis zur Voraussetzung hat. Fordern wir also auf Grund der obigen ethischen Würdigung des Staats, es soll jedes Kind für ihn erzogen werden, so heißt das in erster Linie: es soll lernen, nicht für sich, sondern für's Ganze zu leben, soll in seinem Herzen Raum gewinnen nicht bloß für die Interessen seines eignen Ich oder seiner Familie, sondern für das Wohl und Wehe aller. Nennen wir dazu sogleich auch die Mittel, die sich zu diesem Zwecke darbieten, so ist klar, daß dieselben niemanden näher liegen, daß niemand

sie schon von andrer Seite, vom allgemein pädagogischen Standpunct aus besser im Griff haben kann, als der christliche Erzieher; indem er das Christenthum einpflanzt, pflanzt er die Liebe ein, die nicht auf das Ihre sieht, sondern auch auf das, was des andern ist, die das Herz ausweitet, daß das Leben der Mitmenschen ins eigne Herz aufgenommen und so wahrhaft miterlebt wird. So wirkt der christliche Pädagog schon für den Staat, auch wenn er dem Kinde noch lange nichts vom Staate sagen kann. — Wir könnten freilich noch eine Stufe weiter herabsteigend zugeben, zum Dienst des Allgemeinen werde der Knabe, das Mädchen schon dadurch vorgebildet, daß sie überhaupt beide etwas rechtes lernen und brauchbare Menschen werden; jeder geschickte Kaufmann, Handwerker, Landwirth, jede Nähterin und jede Spinnerin trägt ja in der That zum Wohl des Ganzen bei, übernimmt einen Theil des gemeinsamen Arbeitsbedürfnisses; indem sie zunächst nur ihren eignen Erwerb suchen, thun sie es doch mit Leistungen, die dem Ganzen unentbehrlich sind. Insofern ist jeder Arbeitende in der Werkstatt oder Fabrik so gut wie in der Kanzlei des Ministers oder im Cabinet des Fürsten ein Staatsdiener; wer ihm seine Kenntnisse und Fertigkeiten beigebracht hat, hat ihn ebendamit für den Staat erzogen, auch wenn der Lehrmeister dabei sowenig als der Lehrling jemals an den Staat gedacht hat. Aber schon an diesem Puncte sehen wir klar das sittliche Wesen des Staats hervorschimmern. Ihm ist doch erst dann wirklich gedient, sein Leben ist erst dann ein wahrhaft gesundes und auch in gefährlichen Momenten, in Zeiten allgemeiner Erschütterungen seines Bestandes sicher, wenn jene Leistungen der Einzelnen für das Ganze nicht unbewußt, nicht in der Art geschehen, daß jeder nur seinen eigenen Vortheil sucht, ohne sein Wissen und Wollen aber dies schließlich dem Staate zu gute kommt, sondern wenn jeder das Bewußtsein und den Willen hat, mit seiner Arbeit, welcher Art sie sei, auch zum Wohl des Ganzen, zum Staatswohl das Seinige beizutragen. Die leider nur allzu häufig und wirksam angewendete Politik großer Herren ist zwar die entgegengesetzte; sie fassen den Menschen an seinem Eigennutz, an seinem egoistischen Interesse; sie demonstriren ihm, wenn er ihnen diene, diene er sich selbst am besten; sie lassen ihm seinen Egoismus als höchsten Zweck stehen und bieten sich selbst zum Mittel dazu an, während umgekehrt der Egoismus des Dieners nur vom Herrn als Mittel für seinen Egoismus gebraucht wird; es ist aber klar, daß alsbald, wenn in diesem Handel Zwecke und Mittel sich nicht mehr die Wage halten, das von Anfang schon unehrliche Bündnis reißt. Begreift sich der Staat nach seinem sittlichen Wesen, so sucht er sein Heil nicht auf diesem falschen Wege, nicht im Aufstacheln und Füttern des Egoismus in seinen Bürgern, sondern er fordert offen, was er bedarf, nemlich Selbstverleugnung, Hingebung, also Unterdrückung des Egoismus; und weil sich diese Gesinnung nicht durch äußere Ordnung, nicht durch Gesetze, nicht durch Zwang erzielen läßt, darum bedarf der Staat der ethischen Kräfte, die, was niemals erzwungen werden kann, zum Inhalt des freien Wollens machen; er bedarf, um als sittliche Gemeinschaft zu existiren, der sittlichen, d. h. der christlichen Erziehung seiner Bürger. Wird der natürliche Egoismus schon dadurch gesprengt, daß den Mann bei seiner Arbeit das höhere Motiv erfüllt, für Weib und Kind zu sorgen, so unterscheidet sich der Kaufmann vom Krämer, der Landwirth vom Bauern dadurch, daß sich der eine als Organ des menschlichen Verkehrs, als lebendiges Gelenk in der Kette menschlicher Gemeinschaft fühlt, wo der andre nur für sich selbst zu sammeln bemüht ist. Dieser Blick ins Ganze, dieses Interesse fürs Ganze ist Sache der höhern Bildung; aber es kommt auch hier zu Tage, daß diese Bildung eine wesentlich christliche sein muß, und daß sie als christliche sich auch über die niedersten Stände verbreiten kann, um sie auf jenen höheren Standpunct zu erheben. Wie das Christenthum dem Gesetz der Liebe Raum macht im Menschenherzen, so giebt auch der Unterricht im Christenthum und die christliche Sitte des Hauses tausendfache Gelegenheit, z. B. im Anschluß an 1 Petri 4, 10. 1. Kor. 12, 21. und ähnliche Stellen schon früh dem Kind eine Idee des Gemeinlebens und damit auch die höhere Idee des Einzelberufs beizubringen. Wer diesen Sinn in unsrer Jugend weckt, der erzieht sie besser für den Staat, als wer

ihr Vorträge über Staatsformen und Grundgesetze hält. (Vgl. d. Art. „Politik in der Schule“ Bd. VI. S. 108.) — Wie aber zur Gesammtbildung des Menschen auch die körperliche Erziehung, also alles dasjenige gehört, was die Gesundheit bewahrt, stärkt und befestigt, was den Leib kräftig und gewandt, zum willigen und ausdauernden Werkzeug des Geistes macht: so ist auch die hierauf gerichtete pädagogische Sorgfalt zugleich ein Wirken im Interesse des Staates, wie ja neuerlich ganz besonders die Wehrhaftmachung als Zweck der Gymnastik betont wird.

2. Das Gemeinschaftsleben im Staat ist aber kein formloses, so daß jeder nach Belieben activ auf dasselbe einwirken und die Wohlthaten desselben sich zueignen könnte: sondern es ist organisirt nach dem Princip des Rechtes. Staat ist immer nur da, wo a) jedem Genossen der Gemeinschaft bestimmte Rechte zuerkannt sind, die er nicht durch Gewalt sich zu erobern und zu behaupten hat, sondern die ihm durch den ausgesprochenen, zum Gesetz gewordenen Willen und durch die Macht der ganzen Gemeinschaft garantirt, durch ihren Schutz gesichert werden. („Der Staat ist derjenige Organismus der Nation, in welchem die persönliche Rechtsfreiheit zur objectiven Wahrheit verwirklicht wird.“ Chalybäus, Speculative Ethik II. S. 245 f. — „Der Staat hat seine Existenz nur durch das Recht, das Recht seine Realisirung nur durch den Staat.“ J. Stahl, Rechtsphilos. II. 1. S. 172.) Und b) er ist nur da vorhanden, wo diese Rechte aller Einzelnen vernunftmäßig geordnet sind, d. h. wo nicht nach communistischer Weise allgemeine Gleichheit dadurch hergestellt wird, daß man keinerlei plus und minus im Besitz, in der Stellung und Geltung der Einzelnen duldet, ebensowenig nach socialistischen Träumen jedem die Beschäftigung, die ihm gerade beliebt, als Quelle des Erwerbs und damit der Genuß und Besitz dessen, wornach es ihn gerade gelüstet, öffentlich gewährleistet wird, sondern wo α) einem Theil der Mitglieder die unmittelbare Sorge fürs Ganze, die Vertretung desselben nach innen und außen übertragen ist, und zwar demjenigen Theil, der durch seine Intelligenz und Thatkraft sich würdig und fähig zeigt, daß ihm auch die Macht der Gesammtheit zum Vollzug des Rechtes in seine Hände gelegt, die Verfügung über diese Macht anvertraut wird; wo β) die Uebrigen, d. h. die Menge derer, die nun nicht berufsmäßig ihre Zeit und Kraft der Sorge fürs Ganze zu opfern haben, jenen in freiem Gehorsam unterthan sind, so daß sie den Schutz ihrer persönlichen Rechtsstellung durch diesen Gehorsam nicht bloß belohnen, sondern solchen Schutz wie den sichern Bestand des Ganzen überhaupt durch denselben möglich machen; und wo γ) diese Repartition zwischen Regierenden und Gehorchenden mit den manchfachen Abstufungen zwischen beiden nicht dem Zufall überlassen bleibt, so daß der Gewaltthätige, der Ehrgeizige jeden Tag zum Regieren gelangen kann, während der Uneigennützige, der Bescheidene zum Gehorchen verurtheilt wäre, sondern so, daß die Sphäre der Freiheit des Handelns, die Rechtssphäre für jeden, vom Regenten bis zum Dienstboten herab durchs Gesetz festgestellt ist. Hiemit haben wir allerdings in den Begriff des Staates schon eine bestimmte Staatsform hineingetragen, die constitutionelle, oder vielmehr, wir haben von demselben zwei extreme Formen ausgeschlossen, nemlich den Absolutismus und die anarchische Parteienwirthschaft; aber es ist auch klar, daß da, wo ein Despot die dumme Frechheit begeht, zu sagen: l'état c'est moi, ebensowenig in Wahrheit ein Staat besteht, als wo die Revolution permanent ist. Auf die Zwischenstufen zwischen diesen Extremen, die mehr oder weniger correct jenem Staatsbegriff entsprechen, kommt es hier nicht an; auch bleiben wir mit Stahls Behauptung, daß der Staat früher da sei, als die Menschen (a. a. O. S. 109) — einer Behauptung, ebenso falsch wie die von derselben Seite kommende andre, daß die Kirche da gewesen sei, bevor es Christen gegeben und sich aus ihnen eine Gemeinde gesammelt habe — am besten unverworren; hinter solchen Sätzen lauert eben jener Absolutismus, wornach nicht erst aus dem Boden gemeinsamen Rechtes der Unterschied von Regierenden und Gehorchenden als ein rechtlicher erwächst, sondern wie Stahl es will, der Herrscher als das Abbild der Majestät Gottes zuerst da ist, wie aus den Wolken gestiegen oder wie der Brahmine aus dem Haupte

Brahma's entsprungen, die andern alle aber nur dazu da sind, daß „das Denken und Wollen des Herrschers in das Sein des Beherrschten aufgenommen wird" (ebd. S. 9). Wir unsrerseits wünschen denn doch in aller Unterthänigkeit erst die Qualität jenes Denkens und Wollens des Herrschers zu erfahren, ehe wir es in unser Sein aufnehmen, d. h. ehe wir ihn als Herrscher über uns anerkennen, daher in jedem Rechtsstaat der Fürst, wenn er den Thron besteigt, die Verfassung beschwören muß.

Fragen wir nun, was nach dieser Seite hin die Erziehung für den Staat thun kann und soll, so ist die Antwort diese. a) Alles, was dazu dient, um den Rechtssinn in jedem Kinde lebendig zu wecken und zu kräftigen, daß es nicht etwa nur seine eigenen Rechte fühlen und behaupten lernt, sondern das Recht als sittliche Macht, als heiliges Gesetz und Gut unter allen Umständen, selbst wenn sein eigner Vortheil darunter leidet, unbedingt zu respectiren sich gewöhnt, daß es z. B. schon in seinen Spielen sich dem Spielgesetz unweigerlich unterwirft, — das ist schon Erziehung für den Staat, das ist die Grundlage, auf welcher der gute Regent wie der gute Bürger erwächst. b) Wenn Luther und die Reformatoren außer den Zwecken des Reiches Gottes zunächst aus dem Grund auf Herstellung guter Schulen drangen, weil (s. Raumer Gesch. d. Päd. I. S. 162. 170) „die Welt, um auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten, seiner geschickter Männer und Frauen bedürfe, daß die Männer Land und Leute wohl regieren könnten, die Frauen Haus, Kinder und Gesinde wohl ziehen und halten könnten", „weil man der Prediger, Juristen, Pfarrherren, Schreiber, Aerzte nicht entbehren könne", so ist damit nur das nächste praktische Bedürfnis als Motiv für tüchtige Lehranstalten den Behörden vorgehalten, nicht aber soll gesagt sein, daß bloß die Regierenden eine Beschulung im Staatsinteresse nöthig haben; was speciell für sie gefordert werden muß, das ist nur die Sorge dafür, daß diejenige Intelligenz, die innerlich dazu berufen ist, an der Staatslenkung Theil zu nehmen, sich auch die hiezu erforderlichen Eigenschaften und Kenntnisse, den weiten Blick, das objective Urtheil erwerben kann, was eben nöthig ist, um ins Ganze und fürs Ganze zu wirken. Je mehr aber die constitutionellen Ideen sich Bahn brechen und verwirklichen, um so weniger bleibt zwischen Regierenden und Regierten eine Kluft bestehen, um so mehr wird auch der Bürger, werden die in allen Ständen vorhandenen geistigen und sittlichen Kräfte zur Mitwirkung im Staatsleben herangezogen. Wenn der Bürger als Geschworner über Leben und Tod mit zu Gericht sitzen soll, so braucht er deshalb nicht die Rechtswissenschaft studirt zu haben, wie der Richter, aber es muß seine Intelligenz, sein Rechtsgefühl, sein Gewissen dazu erzogen sein, um ihn urtheilsfähig zu machen. Und wenn ein Staat irgendwie das Wahlrecht zur Volksvertretung ausdehnt, so muß in demselben Maße (wie man dies jetzt in England einsehen lernt) die Volksbildung gehoben werden; was beim suffrage universel ohne eine rechte sittliche und intellectuelle Volksbildung herauskommt, zeigt sich in Frankreich. Immerhin aber giebt es, wie specielle Regententugenden und somit auch eine hierauf gerichtete pädagogische Thätigkeit (s. d. Art. Prinzenerziehung), und wie eine specielle Vorbildung für den Staatsdienst, so auch eine Bildung zur Bürgertugend. Der rechten Kunst des Regierens entspricht die rechte Fähigkeit des Gehorchens. Darin liegt α) die tiefe Achtung des Gesetzes, eine politische Tugend, durch die sich bekanntlich England auszeichnet, während in Italien jeder Bandit die Sympathie des Volkes mehr für sich hat, als Gesetz und Richter, und leider auch in deutschen Staaten vielfach das Volk immer noch geneigt ist, in jedem Staatsgesetz nur einen von der „Herrschaft" aus Uebelwollen gesetzten Zaun zu sehen, an dessen geschickter Ueberspringung sich des Bürgers Muth und Verstand vorzüglich auszuweisen habe. Zu jenem Respect vor dem Gesetz muß aber β) auch die innere Willigkeit und Geneigtheit kommen, denen, die das Staatsruder lenken, der Regierung und den Beamten persönliches Vertrauen zu schenken, so lange sie sich desselben nicht positiv unwerth machen. Es ist ein häßlicher und für das Staatsleben höchst verderblicher Zug in einem Volk, wenn dem Beamten, dem Minister, heiße er wie er wolle, immer eher Schlechtes als Gutes, eher Verkehrtes als Heilsames,

zugetraut wird; wenn jeder meint, viel besser zu wissen, was frommen würde, als jene. Nicht das ist ein gesundes Leben im Staat, wenn Krethi und Plethi in alles und jedes dreinspricht und wenn das Volk keinem als etwa nur den ihm homogenen Schreiern vertraut. Man hat es bei manchen wohlgemeinten neueren Institutionen in Staat und Kirche, auch in Schulsachen, wodurch neue vom Volk selbst zu wählende Behörden oder Collegien eingesetzt wurden, sehr befremdlich gefunden, daß das Volk sich mancher Orten gar nicht herbeiließ, um sein Wahlrecht auszuüben; wir aber haben mehrfach die Warnehmung gemacht, daß dies nicht Folge tadelnswerther Gleichgültigkeit, sondern daraus zu erklären war, daß das Volk zu den bestehenden Behörden denn doch mehr Vertrauen hegte, als man geglaubt hatte. Allerdings aber setzt beides, was wir unter α) und β) nannten, voraus, daß weder die Gesetze schlecht sind noch ihre Handhabung in schlechten Händen ist; für einen corrupten Staat die Kinder zu erziehen und dadurch seine innere Fäulnis zu verewigen, ist niemals Pflicht des christlichen Hauses und der christlichen Schule; ehe also der Staat diese Forderung stellen darf, muß seine eigne Qualität zum mindesten von der Art sein, daß sich kein Ehrenmann zu schämen braucht, wenn man ihn fragt, was für ein Landsmann er sei. Giebt aber Gott einem Land einen wackern Fürsten, der auch die besten Männer in seine Umgebung zieht, dann wird sich jener rechte Bürgersinn auf ihn persönlich concentriren und dazu auch die Erziehung durch Wort und Beispiel wirksam sein; es entsteht dann jene christliche Ehrfurcht vor dem Throne, die poetisch und religiös durchwärmt, aber ebendarum ohne Stahl'sche Prämissen und Consequenzen, in der irdischen Majestät das Abbild der Majestät Gottes, im König den Gesalbten des Herrn verehrt, die sich aber ebensoweit von Servilität und Menschenvergötterung wie von der pietätslosen und immer rohen Geringachtung, Verhöhnung und Verlästerung derer entfernt hält, in deren Hände Gott die Lenkung der Schicksale des Volkes gelegt hat. — All' dies fände aber keinen Halt im Herzen der Jugend, wenn nicht die Fundamentaltugend, der Gehorsam, ihr anerzogen würde. Wie wir oben sagten, daß auch, ohne ein Wort vom Staate zu sprechen, jeder tüchtige Lehrer und Lehrmeister seinen Zögling für den Staat bilde: so ist der Kindergehorsam, auch wenn er sein Object noch innerhalb der Wände des Elternhauses hat, schon die Vorübung für die Bürgertugend. (Vgl. J. Claassen, über das Verhältnis des Staates zum Erziehungswesen. Gütersloh 1866. S. 73.)

3. Das Gemeinleben im Staat ist endlich ein nationales; die zu einem Staat sich vereinigenden Individuen sind ein Volk, entweder von Haus aus schon Sprößlinge eines Stammes oder doch durch die Geschichte so verwachsen und verschmolzen, daß sie, durch gemeinsame Sprache und Literatur, gemeinsame Sitte und, wenn auch kaum mehr irgendwo in civilisirten Ländern durch éine Confession, doch durch éine Religion zu einer großen Familie sich vereinigt wissen. Nur ein Volk, das sich wirklich als Volk, als Nation fühlt, das eben darum alles fremde frei und nur soweit sich aneignet, als es sich dem nationalen Geist und Leben assimilirt, wird auch ein gesundes Staatsleben in sich erzeugen und so dient also auch in der Erziehung alles, was den nationalen Sinn fördert, dem Staatszwecke. Wir sind jedoch dessen überhoben, hierauf näher einzugehen, da dieser Gegenstand schon in dem Art. Nation, Nationalbildung Bd. V. S. 80 seine Auseinandersetzung gefunden hat. Nur dies sei kurz berührt, daß möglicherweise auch für die Erziehung eine Schwierigkeit in dem Fall entstehen kann, wenn die Nationalität und der Staat sich nicht decken, sondern entweder der Staat nur einen vielleicht kleinen Theil der Nation umfaßt oder umgekehrt der Staat über die Grenze der von Rechtswegen seinen Inhalt bildenden Nation weit hinausgreift und fremde Nationalitäten mit seinen eisernen Armen an sich drückt. Im ersten Fall hat der Staat ganz unleugbar, so lange er factisch besteht, auch das Recht, von der Erziehung zu fordern, daß sie die nationale Idee nicht in der Weise in den Gemüthern der Jugend in Flammen setze, das nationale Gefühl gleichsam überheize, daß dadurch er selbst der Gefahr eines Umsturzes oder der Vernichtung entgegengeführt würde. Damit ist nicht gesagt, was auch dem Zweck seiner Erhaltung nicht dienen würde, daß er wohl thue,

das nationale Gefühl möglichst niederzuhalten; dann gerade würde es irgend einmal desto heftiger hervorzubrechen und das Staatsgebäude zu zertrümmern drohen. Ist aber guter Wille und lautere Gesinnung vorhanden, so können nach dem Gang der Geschichte ganz wohl im Bereich einer Nation mehrere Staaten — nemlich als „vereinigte Staaten", als staatliche Conföderation in irgend einer Form bestehen; die Erziehung für die Nation und die für den Staat heben sich auch in diesem Fall nicht gegenseitig auf, und nur dann würde das Uebergewicht auf die erste Seite fallen, wenn der Staat sich von der Nation losreißen, d. h. lieber fremden Mächten sich in die Arme werfen als an die Nation sich anschließen und in Einheit mit ihr seine Erhaltung suchen wollte. — Im umgekehrten Fall, wenn ein Staat verschiedene Nationalitäten umschließt, liegt die Versuchung nahe, das nationale Leben in Sprache und Religion zu unterdrücken, um die Staatseinheit herzustellen. Ob dieses Verfahren politisch klug ist, haben wir hier nicht zu erörtern — die hohe Politik wird sich um das Urtheil der Pädagogik wenig kümmern; aber daß es ein brutales Unrecht, daß es ein Mord ist, das wenigstens muß ausgesprochen werden. Es ist zwar ganz richtig, wenn Bluntschli im Staatsrecht sagt: „Nicht alle Nationen sind Staatsvölker, nicht jede ist berechtigt, sich als Volk zu constituiren: sie ist es nicht, wenn sie die geistige und sittliche Fähigkeit nicht hat, sich selber zu regieren. Solche Völker sind vor Gott und der Geschichte darauf angewiesen, sich der Leitung begabterer und kräftigerer Völker unterzuordnen." Aber wenn „Gott und die Geschichte" solches Schicksal über eine Nation verhängt haben, so folgt daraus nicht, daß der Eroberer oder der Gewinner in der diplomatischen Lotterie dieselbe geistig und sittlich entmannen darf; eine Entmannung aber ists und somit ein heilloser, widernatürlicher Frevel, sie für den Staat erziehen zu wollen, indem man ihr nationales Gepräge zerstört, ihr die unveräußerlichen Güter, Sprache, Sitte und Religion gewaltsam, z. B. durch Aufzwingung einer officiellen, aber der Nation fremden Unterrichtssprache raubt.

Zu dem oben unter Ziff. 1—3 Besprochenen mögen noch die Sätze verglichen werden, in welchen Schleiermacher in seiner Erziehungslehre S. 238 (auch S. 242. 254) die Anfänge politischer Erziehung zusammenfaßt.

II. Ist nun durch Obiges in bestimmten Schranken das Recht des Staates zu der Forderung, daß die Jugend für ihn erzogen werde, constatirt, und zwar so, daß die andern Erziehungszwecke, die im Individuum als Person, als Selbstzweck und in seiner Bestimmung für ein überirdisches Gottesreich liegen, nicht nur nicht vernachläßigt werden, sondern, verbunden durch das gemeinsame sittliche Element, damit im Einklang, ja in Wechselwirkung stehen: so fragt es sich, ob der Staat, weil er der Erziehung jenen Zweck setzt, nun auch die Mittel zur Erreichung desselben von sich aus in Anwendung zu bringen, oder aber dies dem Volke selbst, also zuvörderst den Familien und ihrer Verbindung zur Gemeinde oder auch ihrer freien Association zu überlassen habe. Es stehen sich hier abermals zwei Extreme gegenüber. Die eine Ansicht, zusammenhängend mit einer allgemeinen Neigung zum Centralisiren, will dem Staat das ganze Erziehungswesen so in die Hand legen, daß die Einzelnen eigentlich gar nichts zu thun, für keinen Bildungszweck selbst Sorge zu tragen, sondern sich nur den Staatsanordnungen zu fügen haben. Daß diese Meinung jedenfalls nicht consequent durchgeführt werden kann, erhellt schon daraus, daß doch immer der Familie, beziehungsweise dem Zögling selbst überlassen werden muß, welchen Beruf er ergreifen, welche Lehranstalt er besuchen will; wäre auch der Privatschulunterricht noch so sehr beschränkt, es müßte doch, wenn nicht der Staatsdespotismus auch die Berufswahl für jeden Unterthan bestimmen wollte, die Wahl zwischen verschiedenen Staatslehranstalten offen gelassen werden. Aber auch so noch bleibt es wahr, was Schleiermacher in einer unten noch zu nennenden Rede (Ww. Zur Philosophie III. S. 229) sagt: es würde das französische Volk noch viel tiefer gesunken sein, wenn nur ein paar Geschlechter lang das Napoleonische Erziehungssystem wäre durchgeführt worden. Schon principiell jedoch ist die Erziehung als Staatsmonopol ein Unding, weil er seiner Natur nach gar nicht erziehen kann; die beste Gesetzgebung

und die pünctlichste Handhabung der Gesetze reicht nicht so weit, um den Individuen, zumal den Kinderherzen eine Wahrheit oder eine Gesinnung beizubringen; weder die erziehende Liebe noch die Kunst des Lehrens kann durch Staatsordnung hergestellt werden, und wenn er auch die Macht hat, Institute für pädagogische Zwecke zu errichten, er kann doch immer nur Geld hergeben, Gebäude errichten, auch Statuten machen: aber das Leben kann er nicht zeugen, das diese Räume erfüllen, diese Satzungen erst wirksam machen, ihren Inhalt in Fluß bringen muß. — Das andre Extrem ist die Meinung, der Staat habe sich um das Erziehungswesen schon deshalb gar nichts zu kümmern, weil dies ein Eingriff in die persönliche Freiheit, ins Recht der Familie, in das von ihm unabhängige religiöse Leben wäre. So oft auch diese Ansicht von sehr verschiedenen Seiten her, aus politischen, aus pädagogischen, aus religiösen, sei es katholischen, sei es sectirerischen Motiven gepredigt wird: sie fällt für uns schon damit zu Boden, daß der Staat, wenn ihm das unter Ziff. I. entwickelte Recht zugestanden werden muß, dann auch das Recht und die Pflicht hat, darüber zu wachen und darauf bedacht zu sein, daß die zu jenen Zwecken geeigneten Mittel wirklich angewendet werden; wozu noch kommt, daß er, wenn er auch nicht direct und positiv selbst zu erziehen befähigt ist, doch in der ihm angehörigen Sphäre auch Mittel besitzt, die wenigstens indirect auf die allgemeinen Erziehungszwecke hinwirken, also fürs Ganze der Volkserziehung durchaus nicht gleichgültig sind. Es müßen deshalb auch Theoretiker wie a. a. O. J. Claassen — der in freilich unklar-declamatorischer Weise die Familie unmittelbar mit dem Himmelreich verbindet, dagegen am Staate (S. 16) das Kainszeichen erblickt und sogar (S. 7) den ebenso albernen als gemeinen, irgendwo vom Volksmunde für den Staat gebrauchten Ausdruck „Racker“ (= Schinder), nicht ohne Zunicken citirt — sich doch nachgerade zu allerlei Zugeständnissen herbeilassen. — Es kann sich dabei nur um das Wie viel? oder Wie wenig? handeln. Hören wir einmal die Antwort, die Schleiermacher in seiner in der Berliner Akademie im J. 1814 gehaltenen Rede „über den Beruf des Staates zur Erziehung“ (Ww. zur Philosophie III. S. 227) nach seiner Weise gegeben hat. „Wir finden Zeiten in der Geschichte der neuen Welt, wo Völker nur dadurch aus einer langen Dumpfheit und Roheit zu erwachen scheinen, daß ihre Regierung die Zügel dieses wichtigen Geschäfts in die Hand nimmt und durch andere Mittel in dem jüngeren Geschlecht die gewünschten höhern Kräfte aufzuregen sucht, welche das ältere auf dem gewöhnlichen Weg der häuslichen Erziehung deshalb nicht zu erwecken vermag, weil sie in ihm selbst nicht vorhanden oder erstorben sind. Aber es zeigt sich wohl hie und da auch das Entgegengesetzte, daß Völkern eben dadurch das Joch der Knechtschaft erschwert und verlängert wird, daß die Regierung mit gleich ehernem Scepter auch die Scharen der Unmündigen regiert und gewaltsam hindert, daß sich irgend etwas anderes in ihnen entwickle, als die Fertigkeit, dasjenige am angestrengtesten zu thun und am geduldigsten zu leiden, was ein vielleicht tyrannischer und dem innersten Geist des Volkes ganz fremder Wille sie will thun und leiden machen.“ Hiegegen wäre (was schon oben berührt wurde) sogleich zu erinnern, daß zwischen solch einem tyrannischen Willen und dem, was wir Staat nennen, ein sehr großer Unterschied, ja ein Gegensatz besteht; eine rechtliche Bestimmung für irgend ein Verhältnis kann nicht von dem Fall ausgehen, daß überhaupt kein Recht geachtet wird. Lassen wir also diesen und die sich daran knüpfende Befürchtung bei Seite, so ist der andre, zuerst genannte Fall desto mehr von Bedeutung; auf ihn kommt Schleiermacher im Verlauf der Untersuchung zurück, indem er (S. 246) die Frage stellt: Wie kommt der Staat rechtmäßigerweise dazu, einen thätigen Antheil an der Erziehung des Volkes zu nehmen? und nun antwortet: es stehe ihm dies nur alsdann zu, wenn es darauf ankomme, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften. Ist dieser Zweck erreicht, so habe der Staat die Erziehung dem Volke selbst zurückzugeben. Und zwar gehe sie an die Communalverfassung über, die durch ihre Gemeinschaft mit der Kirche und mit dem wissenschaftlichen Verein, dessen Glieder durch sie zerstreut sind, auch intellectuell belebt werde;

die Erziehung bleibe so auch mit der Regierung in dem indirecten Zusammenhang, in welchem alles, was das Volk betrifft, mit ihr stehen müße, nur daß diejenigen, die ihn vermitteln, nicht mehr eigentlich als Staatsbehörden, sondern nur die einen als Vertreter des Volkes bei der Regierung, die andern als Vertreter der Regierung beim Volk anzusehen seien. Wir können diese Vorschläge und ihre Eventualitäten hier nicht weiter verfolgen, obschon sie sich aus der Geschichte unsres Schulwesens lehrreich illustriren ließen; wir beschränken uns auf die Hauptsache. Schleiermacher sieht die selbständige Leitung des Erziehungswesens von Seiten des Staates nur dann für nothwendig an, wenn das Volk auf einer so niedern Stufe geistiger Entwicklung steht, daß es nur durch Einwirkung von oben, durch Staatsgewalt vorwärts gebracht werden kann, daß es den Impuls zu geistiger Regsamkeit, zum Erwachen eines Bildungsbedürfnisses von außen erhalten muß. Ist aber dieser Zweck erreicht, so kann sich Schritt für Schritt die Staatsfürsorge zurückziehen, das Volk thut selbst, was nöthig und ersprießlich ist. In der Erziehungslehre S. 189 ff. drückt er dies so aus: „Je mehr es unter einem Volk ein öffentliches Leben giebt, um so mehr wird sich die Regierung in Beziehung auf das Erziehungswesen passiv verhalten können und voraussetzen müßen, daß, wenn auch eine nachtheilige Gestaltung eingetreten wäre, welche das Eingreifen der Regierung nothwendig machte, davon das öffentliche Leben des Volkes selbst zu rechter Zeit Kunde geben würde. In einem solchen Falle würde die Regierung zunächst nur das entstehende Bedürfnis der allgemeinen Theilnahme nahe bringen, und die Gesammtheit anregen, damit die Besserung vom Volk selbst ausgehen könne und erst dann, wenn dies fehlschlägt, von oben herab unterstützend eingreifen.“ Daß diese etwas idealistischen Vorschläge realisirbar seien, dafür glaubt Schleiermacher England als Beweis anführen zu können; dort sei „der Gemeingeist durch alle Classen verbreitet und die Schätzung der Lebensverhältnisse eine allgemeine, so daß jeder wisse, was die Jugend braucht, um im Leben eine den Anlagen gemäße Stellung einnehmen zu können.“ Dieser Beweis ist aber nicht schlagend; das günstige Urtheil gilt bloß von der Aristokratie der Geburt und des Besitzes; in welchem Sumpfe von Roheit und Unwissenheit bis vor kurzem das niedere Volk in England liegen blieb, das zeigt heute noch die schwere Mühe, die es kostet, den untern Volksclassen den Segen der Bildung zuzuwenden. Gehen wir aber auf die Sache selbst ein. Setzen wir vorerst den einen Fall, daß, weil es noch an einem Volksleben, an öffentlichem Interesse thatsächlich fehlt, der Staat die Initiative ergreift, so setzt das voraus, daß der Staat, d. h. diejenigen, in deren Hände die Gesammtmacht des Volkes gelegt ist, jener Ignoranz und Indolenz des Volkes gegenüber die Intelligenz und den entsprechenden Willen, das erleuchtete Gewissen repräsentiren. Alsdann wird der Staat

1) für seinen unmittelbaren Dienst — in den wir hier auch den Kirchendienst mit einschließen dürfen — eine gewiße Summe von Kenntnissen fordern; er wird dadurch alle, die sich zum öffentlichen Dienst, zu einem Amte qualificiren wollen, und damit schon einen qualitativ namhaften Theil des Volks indirect, aber auf die wirksamste Weise nöthigen, sich jene Kenntnisse zu erwerben. Und weil diese nur erworben werden können, wenn dazu die Möglichkeit durch Lehranstalten gegeben ist, so darf er nicht warten, ob sich vielleicht irgendwoher Privatgelehrte einstellen, die diesen Dienst leisten, so muß er Lehrer berufen und Lehranstalten gründen, diese auch in geordnetem Bestand erhalten. Gerade dies nun hat in England nicht der Staat gethan; die bedeutendsten Lehranstalten sind dort Privatstiftungen; aber das ist nur möglich, wo genug reiche Leute sind und wo mit dem Reichthum die Intelligenz verbunden ist: zwei Bedingungen, die in dieser Weise nicht leicht irgendwosonst zutreffen. Aber auch wo sie vorhanden sind, da hängt an den Privatstiftungen immer der Uebelstand, daß sie in ihren Principien höchst ungleich, daß sie von der Willkür ihrer Stifter zu sehr abhängig sind, daß ihre Eigenthümlichkeit zu einer Starrheit werden kann, die eben darum kaum besiegbar ist, weil die zu Grunde liegenden Privatrechte nicht angetastet werden dürfen. Die englischen Universitäten, namentlich Oxford, bieten hiefür das warnendste Exempel dar. Die nöthige

Gleichmäßigkeit im Unterricht, die nöthige Offenheit für fortschreitende intensive und extensive Entwicklung kann nur durch den Staat, durch die in ihm gegebene Einheit von Macht und Intelligenz erreicht werden. Privatunternehmungen soll der Staat nicht unmöglich machen oder unterdrücken, — sie gerade können, wenn zeitweise die Staatsanstalten unter schlechter Leitung ins Stocken gerathen, die Rolle übernehmen, die eigentlich die seinige wäre, nemlich Impulse zu neuem Aufschwung zu geben; aber das Richtige ist, daß theils durch die tüchtigen Leistungen der Staatsanstalten die Privatunternehmungen überflüßig werden, theils aber daß die letzteren sich an den Staat als festen Mittelpunct anschließen. Hiefür haben wir das beste Beispiel an den manchfachen Stipendien bei den Universitäten und Gymnasien. Dies sind Privatveranstaltungen zur Förderung der Studien, aber sie stellen sich unter die Aufsicht des Staates zum Besten der Zöglinge in den Staatsanstalten; er ist ihnen der sichere Bürge, daß sie zweck- und zeitgemäß verwendet werden. Sagt man dagegen, der Staat ziehe alles in seinen Mechanismus hinein, er octroyire Wissenschaft und Bildung und dgl.: so ist das ein uns immer schwer begreifliches Misverständnis. Der Staat wird Institute errichten nicht anders, als unter dem Einfluß und nach den Vorschlägen der Sachverständigen (unter Sachverständigen denken wir uns aber solche, die nicht bloß als Fachmänner die Sache verstehen, sondern die auch ein freies, objectives Urtheil haben, also nicht von irgend einer fixen Idee, einer falschen Zeitrichtung, einem Ehrgeiz besessen ihre Sachverständigkeit dazu misbrauchen, auch das Verkehrte oder Unnöthige höheren Orts plausibel zu machen, und so dem gesammten Lehrstand mit Hülfe der Staatsgewalt ihre eigenen Einbildungen oder Liebhabereien aufzwingen); er wird — und vermöge seiner Macht kann er — die tüchtigsten Männer als Lehrer berufen, nicht um ihnen das Joch eines militärischen Reglements zur Dressur ihrer Schüler auf den Nacken zu legen, sondern um sie in geordneter, gesicherter Amtsthätigkeit frei als Lehrer und Erzieher wirken zu lassen. — Das alles findet nun aber seine Anwendung auch auf den andern Fall, in welchem Schleiermacher will, daß der Staat sich vielmehr zurückziehe. Wir haben in dem Art. „Schule" schon gezeigt, wie gerade die weitere und höhere Entwicklung des Bildungswesens den Gang nehme, daß, was zuerst nur Privatthätigkeit war, zuletzt vom Staat unter die Gegenstände seiner Leitung und Fürsorge aufgenommen und dadurch erst gesichert und fürs ganze Volk wirksam gemacht werde. Je mehr im Volk selbst irgend ein Lebensinteresse allgemein sich verbreitet, je mehr etwas aus einer Privatangelegenheit zu einer res publica wird, um so mehr gravitirt es von selbst (wie das lateinische Wort sehr gut andeutet) zum Staate hin, der ja nicht wie ein Ritter auf seiner Burg sitzt, während das Volk unten in Bauernhütten wohnt, sondern der des Volkes Centrum selbst ist, von dem aus das, was der Gesammtheit nöthig ist und angehört, am sichersten unter dem Schutze der Macht und des Rechtes dem einzelnen Unterthanen zufließt. So sagen wir mit Lorenz Stein (Verwaltungslehre, V. II. S. 14): „der Staat kann so wenig die Bildung als die wirthschaftlichen Güter geben, sondern das leitende Princip der Verwaltung ist, daß der Staat auch für die Bildung diejenigen Bedingungen herzugeben hat, welche der Einzelne sich nicht selbst zu schaffen vermag, während die Benützung dieser Bedingungen oder die wirkliche Bildung Sache des Einzelnen und seiner individuellen Thätigkeit ist."

2) Unterscheiden wir von der Bildung für den Staatsdienst die allgemeine Bildung des Volkes, die als Bedingung des Volkswohles zugleich Bedingung des Staatswohls ist, so stellt sich auch hier das Verhältnis zwischen Staatsfürsorge und Privatthätigkeit ähnlich wie oben. Legen wir (mit Stein a. a. O.) die Volksbildung auseinander in Elementarbildung und Berufsbildung, so muß

a) je nach dem Stande des Culturbedürfnisses jeder Zeit der Staat — denn nur er hat hiezu die Macht — ein Minimum von Kenntnissen und Fertigkeiten festsetzen, das jeder Volksgenosse ohne Ausnahme erreicht haben muß, um in den Genuß der allgemeinen Staatsbürgerrechte einzutreten, um als freie Persönlichkeit nach Maßgabe der

Gesetze anerkannt zu werden. Nun könnte immerhin die Art, wie jeder sich jene Erfordernisse erwerben will, ihm überlassen bleiben, und die Beschaffung der Mittel, d. h. die Errichtung von Schulen für das Volk bliebe entweder der örtlichen Gemeinde oder der Privatthätigkeit — d. h. der Industrie überlassen. Mit diesem Namen ist über den letztern Modus schon das Urtheil gesprochen. Wenn etwa höhere Töchterschulen, Mädchenpensionen u. dgl. von Privaten errichtet werden und einander Concurrenz machen, so sind die Eltern, die ein solches Unterkommen für ihr Kind suchen, leicht im Stande, sich über die Beschaffenheit und Leistung dieser Institute zu erkundigen und die beste Wahl zu treffen. Denken wir uns aber die Elementarschulen in dieser freihändlerischen Form, wie wird die urtheilslose Menge betrogen werden! Was anders wird bei ihr den Ausschlag geben als die Wohlfeilheit und die marktschreierische Reclame? Was aber die Gemeinden und ihre Selbstregierung in Sachen der Jugendbildung betrifft, so haben wir über das, was ihnen zukommt und überlassen werden kann, wie über die auch ihnen nöthige Staatsoberaufsicht schon in dem Art. Schule uns ausgesprochen. Es sei bloß beigefügt, daß man besser thut, auch in diesem Puncte sich keine Illusionen zu machen. Heutzutage giebts unter Theologen und Schulmännern manche, denen, wenn sie nur das Wort Gemeinde hören oder aussprechen, immer andächtig zu Muthe wird, als wäre jede Gemeinde éin Herz und éine Seele und voll heiligen Geistes. Wir unsrerseits, die wir in diesem Stück minder gläubig sind, wollen keineswegs sagen, daß vielmehr die Staatsbehörden die infallibeln Sitze aller Weisheit seien. Aber daß sie einen weiteren Blick haben, daß ein solcher bei ihnen wenigstens sicherer vorausgesetzt und strenger von ihnen gefordert werden darf, als von Gemeindevorstehern, daß ihnen ferner großartigere Mittel an Geld und Menschen zu Gebote stehen, daß sie viel weniger in Gefahr sind, kleinlichen Rücksichten, Familieninteressen u. dgl. einen guten Zweck zu opfern, darüber sind wenigstens wir, soweit wir uns über den Bildungsstand in unsern Gemeinden ein Urtheil bilden können, nicht im unklaren. Die Nöthigung aber, daß jedes Kind irgend einen ordnungsmäßigen Unterricht genieße, also der allgemeine Schulzwang, d. h. der Rechtsschutz für jedes Kind gegen die Fahrläßigkeit und den Eigennutz der Eltern, die Sicherstellung der Wohlthat des Unterrichts für die Unmündigen — diese kann nur vom Staat ausgehen, sowohl wegen der Allgemeinheit der Sache, als weil nur er die Macht hat, jedes Widerstreben zu brechen. — Indem endlich auch für die Heranbildung von Lehrern für die Elementarschulen (Volksschulen) gesorgt werden muß, gilt in Bezug auf Staatsseminarien und Privatbildungsanstalten dasselbe, was wir unter Ziff. 1 in Bezug auf die Vorbildung zum Staatsdienst gesagt haben.

b) Die bürgerliche Berufsbildung betreffend, begnügen wir uns, die hergehörigen Sätze aus L. Steins Verwaltungslehre a. a. O. zu citiren. „Die Berufsbildung ist freier. Allein der Beruf ist in seiner Ausübung ein wesentlicher und organischer Theil des Gesammtlebens und seine tüchtige Erfüllung ist selbst wieder eine Bedingung für die Verwirklichung des geistigen und materiellen Fortschritts. Der Staat, indem er die Wahl des Berufs für alle frei macht, muß doch im höchsten Gesammtinteresse dafür sorgen, daß ein gewißes Minimum von Bildung für den Beruf vorhanden sei, bevor er wirklich ausgeübt wird. Daraus folgt erstens, daß der Staat der Berufsbildung die ihren Forderungen genügenden Anstalten bietet, und zweitens muß er bei solchen Berufen, gegenüber welchen es dem Einzelnen nicht mehr möglich ist, ein freies Urtheil zu haben oder zur Geltung zu bringen, durch öffentliche Prüfungen dem Volk eine Garantie für die Leistungsfähigkeit geben.“ In jener ersten Beziehung ist nur beizufügen, daß dieses Ansinnen an den Staat mit der fortschreitenden Cultur sich in demselben Maße steigert, in welchem auch die Handarbeit zu rationellem Betrieb gelangt und sich au wissenschaftliche Basis stellt; an Ackerbauschulen, Baugewerkschulen u. s. w. hat noch vor einem Jahrhundert niemand gedacht, während sie jetzt zu einem Staatsbedürfnis geworden sind. Auch nach dieser Seite also ist zu erkennen, daß die Aufnahme des Erziehungswesens unter die Gegenstände der Staatsleitung nicht den Anfang, nicht die

unterste Stufe, sondern einen Höhepunct bezeichnet, so weit eben die äußere Organisation auch das innere Gedeihen mitbedingt. In der zweiten Beziehung erinnern wir nur an die Examina der Aerzte und Apotheker, an die Kaufmannsprüfungen und ähnliches, was auf niederen Culturstufen und in rohen Zuständen noch für überflüßig gilt.

In welcher Weise und Ausdehnung es für den Staat angezeigt sei, zu alledem die Kräfte der Kirche zu benützen, darüber ist in den Art. „Kirche" und „Schule" das Erforderliche gesagt worden. Hier erinnern wir bloß noch, daß eine fördernde Einwirkung auf das Schulwesen dem Staat auch in der Art möglich ist und obliegt, daß er den Lehrern theils überhaupt, als einem Stande, die seinem Werth entsprechende Ehrenstellung und Dotation, theils einzelnen hervorragenden Männern angemessene Auszeichnungen gewährt. In Bezug auf derlei Dinge hat R. v. Mohl (Polizeiwissenschaft 2. Aufl. I. S. 547) freilich Recht, wenn er sagt: „Nicht sowohl wird ein großer Mann durch Aufnahme in einen Orden geehrt, als vielmehr der Orden und Titel durch die Annahme desselben geehrt wird." Ein gewissenhafter, seinem Beruf mit Treue sich hingebender Lehrer wird, auch ohne sich für einen „großen Mann" zu halten, nach dergleichen Auszeichnungen nicht geizen, wird nicht um ihretwillen sich anstrengen, durch ihren Besitz nicht eitel oder närrisch werden. Aber der Staat giebt damit zu erkennen, welchen Werth er auf solche Arbeit lege und wie er sich selber damit am meisten ehrt, so hilft dies doch immer mit dazu, die Arbeitenden alle bei gutem Muthe zu erhalten. — Als Curiosität mag noch erwähnt werden, daß J. Claassen in der angeführten Schrift S. 80 auf die Vorstellung geräth, daß es zwar anzunehmen sei, wenn die Obrigkeit durch Gründung von Musterschulen, Seminarien, Professuren für Pädagogik u. s. w. für die Erziehung thätig sei, aber — sie soll das nur thun, „als mächtige, vermögende Privatmacht im Staate." Das hat entweder schlechthin keinen Sinn, oder nur den, daß man bei dem Namen Obrigkeit ausschließlich an das Staatsoberhaupt denkt, das etwa privatim, wenn auch zu Nutz und Frommen des Volkes, solche Dinge bewerkstelligt. Aber wenn man doch die Macht und das Vielvermögen in Anspruch nehmen will, warum dann nicht den alle Macht und alle Interessen des gemeinsamen Lebens in sich befassenden und organisch ordnenden Staat, auf den bei constitutioneller Einrichtung das Volk selbst durch die Gesetzgebung seinen Einfluß übt und durch den alle jene Dinge erst ihre volle Sicherheit und Stetigkeit gewinnen? Man sieht an solchen Theoremen nur wieder, welche Verwirrung aus dem falschen theologischen Dualismus, aus der abstracten Entgegensetzung von Reich Gottes und Welt entspringt, von welchen beiden dann nur die Welt der Ort für den Staat sein soll.

III. Im Bisherigen haben wir die Grenze noch nicht überschritten, die wir mit Claassen (nur viel weiter und positiver gedacht) in dem Satz ausdrücken: „der Staat erzieht nicht, aber er läßt erziehen" (a. a. O. S. 73). Es bleibt uns noch zu zeigen, daß er außer dem allem auch selbst eine erziehende Macht ist, nicht durch unmittelbar pädagogisches Thun, aber durch diejenige Pflege der Sitte und Sittlichkeit im Volke, die ihm als Staat, zumal als christlichem Staat obliegt. Mag es einem überschwänglichen Pädagogen oder Theologen kalt über die Haut rieseln, wenn er nur das Wort Polizei hört; mag auch ebenso die muthwillige Jugend sehr wenig geneigt sein, der Polizei als einer erziehenden Auctorität Ehrfurcht zu zollen: es ist dennoch wahr und ist eine Wohlthat, daß der Staat durch seine Polizei eine erziehende Wirksamkeit übt, die zwar mehr negativ, als positiv, darum aber nicht zu unterschätzen ist, und die, indem sie auf das Volk im ganzen wirkt, doch immer zugleich die Jugend, ihre Gesittung, An- und Abgewöhnung wesentlich mitberührt. Es ist ja wahrlich für die sittliche Bildung der Volksjugend nicht gleichgültig, ob, was verderblich wirken kann, durch öffentliches Verbot, so weit dieses reicht, ferne gehalten wird oder ob es ungehindert sich vor den Augen und Ohren der Jugend breit machen darf. Hängt doch selbst beim erwachsenen Volk die innere Wirkung der sittlichen Ideen, z. B. der Gerechtigkeit, der Ehrbarkeit u. s. w., in hohem Grade davon ab, daß es diese Ideen im realen Leben in Geltung stehen sieht; wird

z. B. keine Justiz im öffentlichen Leben geübt, so verliert das Volk den Glauben an die Idee der Gerechtigkeit, an die Wahrheit der Idee selbst; wird dagegen irgend eine Unsitte nicht geduldet und vorkommenden Falls gestraft, so wird dadurch auch die innere Achtung vor dem Sittlichen, der Glaube an seine Realität, gestärkt. Das negative Verfahren, das der Polizei ja allein möglich ist, macht durch Unterdrückung der Unsitte zugleich der Sitte und dem Sinn für dieselbe Platz; und dasselbe gilt in andrer Weise von der Rechtspflege und von der Verwaltung. „Durch seine Ordnung der äußeren Verhältnisse," sagt Stahl, (Rechtsphilosophie II. 2. S. 122) gewährt der Staat fürs erste schon den Raum für das sittliche Streben, daß es nicht in der Verwirrung und dem Kampfe gegenseitiger Nothwehr untergeht, und fürs andre die stete Offenbarung der sittlichen Gedanken in allen Lebensverhältnissen, daß sie nicht aus dem menschlichen Bewußtsein verschwinden. Denn es ist zwar die Art, wie der Staat die Treue und Redlichkeit im Verkehr, die Reinheit der Ehe, die Ehrerbietung der Kinder u. dgl. aufrecht hält, keineswegs der tiefern sittlichen Anforderung dieser Verhältnisse adäquat; aber durch solchen steten Anblick der Regel und Sitte wird der Mensch auf jene tieferen Anforderungen hingewiesen; es wird der sittliche Wille des Einzelnen im Innern erweckt und gestärkt durch die Bethätigung des sittlichen Gemeinwillens im Aeußeren und wird die sittliche Erkenntnis forterhalten durch Zeiten und durch Massen, denen die eigene, persönliche Durchdrungenheit von der Sitte mangelt. Ohne das hingegen, bei unbeschränkter fortgehender Verletzung würde zuletzt selbst das Bewußtsein des sittlichen Gebots sich verlieren. In dieser Art ist die Sittlichkeit des Menschen bedingt und getragen durch den Staat, wenn sie gleich seine unmittelbare Aufgabe nicht sein kann." Und wenn Trendelenburg (Naturrecht S. 476) es als naturgemäß bezeichnet, daß der Staat seines Theils für die Erziehung der Jugend sorge, damit er so wenig als möglich die Erwachsenen zu strafen brauche, so dürfen wir den Satz auch umkehren: indem der Staat die Erwachsenen für ihre Unsitte straft, sorgt er zugleich für die Erziehung der Jugend zur Sitte. Wir brauchen nicht auf die einzelnen Stücke einzugehen, die die Polizeiwissenschaft als Gegenstände der staatlichen Wachsamkeit aufführt; es genüge an die Maßregeln gegen Sonntagsentheiligung, an die Wegräumung verführerischer Bilder und Statuen, an die Zerstörung aller Anstalten zur Unsittlichkeit und Schwelgerei, an die Aufsicht über theatralische Darstellungen, Tänze, abendliche Zusammenkünfte (Lichtkärze, Spinnstuben rc.), an die Bestrafung der Thierquälerei, überhaupt jeder öffentlichen Roheit, auch an die Dienstbotenordnungen und Aehnliches zu erinnern; und wenn wir auch keine Präventivcensur zurückwünschen, die ja ohnehin gerade gegen das Unsittliche zu großer Milde geneigt war, wenn nur nichts politisch unangenehmes mit unterlief: so ist dafür auch im Erziehungsinteresse ein desto strengeres Preßstrafverfahren nöthig gegen alles, was demoralisirend wirken kann, in welcher Beziehung freilich die Verweisung der Preßprocesse vor die Schwurgerichte sich nicht als heilsam gezeigt hat.

Wie sehr aber der ganze Geist der Staatslenkung und Staatsverwaltung nach innen und außen einen zum Guten oder Schlimmen erziehenden Einfluß auf das Volk und innerhalb desselben zumeist auf die darunter erst aufwachsende Jugend übt, darüber sei schließlich nur noch in Form einiger Beispiele etwas gesagt. Wenn ein Volk dazu gebracht wird, daß es von seiner Regierung jede Scheußlichkeit sich gefallen läßt, so lange diese ihm nur panem et circenses bietet; oder wenn es eine Reihe von Generationen hindurch auf Kosten andrer Völker mit dem Phantom der gloire berauscht wird, damit es unterdessen die innere Fäulnis nicht empfinde und für jeden royalistischen aber imperialistischen Ehrgeiz ein fügsames Werkzeug sei: so ist es der Staat, der das Volk demoralisirt. Oder wenn Menschen, die man als schlechte Subjecte kennt, zu Ehrenstellen und Staatsämtern berufen werden, oder wenn vornehme Verbrecher und Verbrecherinnen auch von der Justiz mit zarter Rücksicht behandelt werden — wenn man die kleinen Diebe hängt, die großen aber laufen läßt: dann helfen die Lehren der Moral in Schule und Kirche wenig. Der Staat ists, der durch seine Aergernisse den Einfluß des Guten

vernichtet und den bösen Samen streut, der schließlich ihm selbst zum Verderben wird. — Stahl erzählt in seiner Schrift „Ueber den christlichen Staat" (S. 26. Anm.): In einer deutschen Ständeversammlung kam es vor, daß auf die glänzende Rede eines Abgeordneten über die religiöse und sittliche Verwerflichkeit des Lotto der Finanzminister erwiderte: Er könne nicht begreifen, wie der verehrte Redner ein Institut habe als unsittlich bezeichnen können, das unter dem Schutze des Finanzgesetzes stehe. Wenn ein Vertreter einer christlichen Regierung vor dem Angesichte des Volks alles für sittlich erklärt, was Geld einbringt, wenn er das Finanzgesetz zum Maßstab für das Sittliche macht, wird die Jugend dann dem Pfarrer oder Schullehrer glauben, der das Gegentheil sagt? Und wenn die Gewalthaber geschlossene Verträge nur so lange halten, als sie ihren Vortheil dabei finden, wenn Eide durch Staatsstreiche gebrochen werden, wie kann eine solche Regierung vom Volke noch Treue erwarten? — Genug; so viel ist klar: je mehr der Staat sich als ein sittliches Institut begreift und unter das Sittengesetz stellt, um so mehr erhebt er sich zu einer das Volk erziehenden Macht, um so mehr steht er nicht wie die Fanatiker behaupten, außerhalb, sondern innerhalb des Reiches Gottes*).

Die ganze obige Erörterung hat, wie man wohl sieht, die Annahme zur Voraussetzung, daß der Staat sich noch als christlicher Staat erkennt, d. h. daß er 1) den einem christlichen Volke gemeinsamen christlichen Lebensinteressen, die ihre reale Gestaltung in der Kirche gefunden haben, also eben der Kirche die staatliche Anerkennung gewährt, sie in ihrem Rechtsbestand, in ihrer öffentlichen Lebensbethätigung schützt und unterstützt, nicht aber ebenso auch jede andere Religion, nicht jedes Bekenntnis, jede Secte seines Schutzes und seiner Unterstützung in gleichem Maße theilhaftig macht; daß er 2) nicht bloß deshalb so verfährt, weil einmal factisch die Mehrzahl der Bevölkerung sich zum Christenthum bekennt, sondern auch, weil er selbst, d. h. die ihn repräsentirenden und seine Macht ausübenden Personen die dem Staatsleben zu Grunde liegenden Begriffe von der persönlichen Würde und Freiheit des Menschen, von Recht und Unrecht, von Eigenthum, Ehe und Familie, vom Eid im Sinne des Christenthums verstehen, also die sittlichen Ideen, die dem Staatsleben zu Grunde liegen, aus dem Christenthum schöpfen und nach diesem normiren; und daß darum 3) der Staat nur ein zum Christenthum sich bekennendes Oberhaupt gesetzlich anerkennt. In wie weit sich damit die Emancipation der Juden, überhaupt die Erklärung der Unabhängigkeit der staatsbürgerlichen Rechte vom religiösen Bekenntnis vereinigen läßt, was wir unter bestimmten Voraussetzungen nicht für unmöglich halten, ist hier nicht weiter zu erörtern; würde aber der Staat eines Tages auch die obigen drei Hauptgrundsätze aufgeben, dann allerdings müßte sich die christliche Erziehung in Haus und Schule jede positive Einwirkung des Staates verbitten, weil er damit in eine Sphäre eingriffe, die er doch grundsätzlich als eine ihm fremde erklärt; er müßte sich mit negativen Normen darüber begnügen, was nicht geschehen, also auch nicht gelehrt und nicht anerzogen werden dürfe, weil es staatsgefährlich sei. Es liegt freilich auf der Hand, daß auch unter diesem negativen Titel eine gewaltthätige Regierung sich die unerträglichsten Beschränkungen erlauben könnte; das haben diejenigen zu bedenken, die alles dran setzen, den Staat zu entchristlichen. In den ärgsten Schreiern nach Freiheit in diesem Sinn stecken gewöhnlich die ärgsten Feinde der wahren und wirklichen Freiheit. **Palmer.**

Staatsdienerschaft s. Ehrenrechte der Lehrer.

Stabilität s. Anstellung.

Stadtschule. Unter Stadtschulen kann man, im Gegensatze zu Landschulen, die in den Städten bestehenden Lehranstalten überhaupt verstehen. Man könnte auch mit diesem Namen die städtischen Lehranstalten insofern bezeichnen, als sie von der Stadtgemeinde errichtet und unterhalten werden, in diesem Falle gegenüber den Staats-, Kirchen- oder Stiftungsschulen. Kommen aber auch beide Bedeutungen des Wortes Stadtschule nicht

*) Vergl. den Schluß des Artikels Solon Bd. VIII. S. 871. Schmid.

allzu selten vor, so wird an dieser Stelle doch wohl eine dritte Auffassung vorzugsweise zu Grunde gelegt werden sollen. Indem nämlich bei dem Worte „Bürgerschule" sowohl wie bei dem späteren Worte „Mittelschule" auf den Artikel „Stadtschule" verwiesen worden ist, hat offenbar die „Stadtschule" eine auf der einen Seite engere und auf der anderen weitere Bedeutung gewonnen. Wir werden kaum irre gehen, wenn wir als die Aufgabe dieses Artikels es ansehen, ein Schulgebiet näher ins Auge zu fassen, das sich zunächst als ein Grenzgebiet darstellt, als eine Schulgattung, die weder zu dem Elementarschulwesen im engeren Sinne noch zu demjenigen Schulgebiet gehört, welches in Norddeutschland insgemein den Namen des „höheren" Schulwesens führt, in Süddeutschland in der Regel als „Mittelschule" bezeichnet wird. Es mag deshalb voraus bemerkt werden dürfen, daß wir uns der zuerst genannten Bezeichnungsweise anschließen und daher unter Mittelschulen solche Anstalten verstehen, welche zwischen Elementarschule und höherer Schule (Gymnasium, Realschule) in der Mitte stehen. Um diese in mannigfacher Gestalt und ebenso verschiedenartiger Benennung auftretenden Schulen wird es sich also in den nachfolgenden Auseinandersetzungen handeln. Für diese Erörterungen von vornherein einige Nachsicht in Anspruch zu nehmen, scheint zwiefach geboten: einmal, weil dieses Gebiet der Mitte allerlei kleine Excursionen in die angrenzenden Gebiete nothwendig macht; und zweitens, weil das Thema in hohem Grade schwierig ist.

I. Es bedarf zuvörderst einer genaueren Orientirung auf dem in Rede stehenden Schulgebiete; zu allererst sogar eines Existenznachweises. Denn man könnte ja sagen, — und so ohne weiteres läßt sich eine solche Ansicht nicht abweisen, — ein Mittelgebiet zwischen Elementar- und höherer Schule gebe es nicht. Was man als solches zu bezeichnen beliebe, sei kein selbständiges Schulterritorium, sondern seien Strecken, die noch auf die normirende Grenzberichtigung harren. Schulen von allgemein bildender Tendenz, im Gegensatz zu den Fachschulen, seien entweder Elementar- oder höhere Schulen, und wo sich Anstalten fänden, die weder das eine noch das andere zu sein schienen, sei es eben nur ein Schein und nichts weiter. Man sei dabei entweder über die Grenze des Elementaren hinausgegangen, ohne doch wirklich höhere Schule zu werden, oder man habe den Charakter der höheren Schule nicht zu behaupten vermocht, ohne auf ihn auch formell verzichten zu wollen. Was man „Bürgerschule" oder hie und da „Mittelschule" nenne, sei nichts anderes, als die den jetzigen Zeitverhältnissen angemessen eingerichtete städtische Elementarschule, die aber nie den Kreis des Elementaren in Inhalt und Methode überschreiten dürfe; sie werde ebensowenig dadurch eine Realschule, daß sie etwa in Rücksicht auf die jetzigen Verkehrsverhältnisse etwas Französisch treiben lasse und den Realien einen weiteren Spielraum gönne als eine Stadtschule, die einen Theil ihrer Schüler im Lateinischen nebenbei so weit bringe, daß sie in einem auswärtigen Gymnasium nicht gerade ganz unten antreten müßen, dadurch schon Progymnasium werde. Es handle sich also lediglich um Mängel der Organisation: sowie man sich der Sache ernstlich annehme und auf der einen Seite dem Zuhochhinauswollen durch weise Beschränkung wehre und auf der andern auch nicht verkommende oder gar verkommene Schulen dulde, die das nicht seien, was sie zu sein vorgeben, so werde man bald sehen, daß innerhalb der Zweiggliederung des Schulwesens alles gesunde und berechtigte Raum und Pflege finde. So werde sich das fragliche Grenzgebiet so ziemlich auf Null reduciren, und, was noch weit mehr ins Gewicht falle, es werde manches schadhafte in unsern Bildungszuständen auf allmähliche Heilung hoffen dürfen, insbesondere die so viel beklagte Oberflächlichkeit und Flachheit.

Ein Bedenken wird allerdings auch denen nicht ganz fremd bleiben, welche das eben skizzirte Raisonnement sich nicht so leicht aneignen möchten. Von organisatorischem Gesichtspuncte aus wird immer die Mittelschule Schwierigkeiten erkennen lassen, eben wegen der Mitte. Einem Schulgebiete gebührt eine gewiße Selbständigkeit, es soll sich in der Hauptsache aus der Aufgabe, die es zu erfüllen sucht, heraus bestimmen, — und diese Selbständigkeit fehlt dem Mittelgebiet. Gesetzt auch, diejenigen haben Unrecht,

welche ein Drittes zwischen Elementarem und Höherem nicht zulassen wollen, so ist doch zuzugeben, daß die Mitte ein relativer Begriff bleibt, der sich mit jeder Veränderung der Endpuncte verschiebt. Das Mittelschulgebiet kann durch außer ihm selbst sich vollziehende Bewegungen sich näher an das Elementarschulwesen herangerückt oder — was ebensogut geschehen könnte — an das höhere Schulwesen angrenzen sehen. Diese Verschiebbarkeit der Mitte wird besonders in einzelnen concreten Fällen sich erschwerend und hindernd erweisen, wie uns die Schulgeschichte vieler Städte schon oft gezeigt hat und jedenfalls noch zeigt.

II. Ein Stützpunct für jene ablehnende Ansicht ergiebt sich allerdings aus der Betrachtung der bestehenden Verhältnisse im Schulwesen der meisten deutschen Staaten. Wenn die Schulgesetzgebung und die Verwaltungsorganisation ein eigentliches Mittelschulgebiet anerkennen, so muß das in dem Vorhandensein gewißer besonderer für diese Zwischenprovinz bestimmter Einrichtungen seinen Ausdruck finden. Es kann nicht genügen, daß da und dort von Mittelschulen oder Stadtschulen die Rede ist, oder daß im allgemeinen das Bedürfnis einer über die Grenze der gewöhnlichen Elementarschule hinausgehenden Schulstufe erwähnt wird. Man kann dies um so getroster aussprechen, als von einer Neigung der Staatsregierungen, das Schulwesen sich so frei und selbständig als möglich aus sich heraus entwickeln zu lassen, und nur da, wo es unabweisbar geboten, nur dann, wenn die Natur und Richtung des inneren Entwicklungsprozesses unzweideutig hervorgetreten, regulirend einzugreifen, in neuerer Zeit nicht viel warzunehmen gewesen ist. Im Gegentheil scheint, wenigstens im allgemeinen, die Neigung vorzuherrschen, die einzelnen Schulgebiete genau abzugrenzen, Inhalt und Methode in den Hauptmomenten festzustellen und so eine Gleichmäßigkeit herzustellen, welche zwar die Freiheit weiterer innerer Entwicklung nicht völlig aufhebt, aber sie doch wesentlich hemmt. Es ist hier nicht der Ort, alle die Regulative und Normative aufzuzählen, welche die letzten 30—40 Jahre für Gymnasien, Realschulen, Elementarschulen, Lehrerseminare und Lehrerprüfungen hervorgebracht haben: in einzelnen Ländern, z. B. in Bayern, ist die Productivität darin bekanntlich so groß gewesen, daß es Mühe genug macht, die Schulgesetze dieses Landes leidlich zu übersehen. Sehen wir uns nun auf dem Mittelschulgebiete um, so zeigt sich zunächst, wenn wir die Behördenorganisation, die Ressortverhältnisse betrachten, daß es offenbar als ein eigenthümliches Schulterritorium nicht behandelt wird. Wo irgend nur ein etwas größerer Schulencomplex zu leiten ist, scheidet sich die Verwaltung des höheren von der des niederen Schulwesens, sei es, daß gerade zu besondere Behörden für beide Gebiete fungiren, sei es, daß in derselben Behörde verschiedene Decernenten bestellt sind. Auch sehen wir in einigen größeren Staaten, wie in Preußen und Sachsen, das technische Schulwesen, wie die Gewerbe- und polytechnischen Schulen, unter eine besondere Leitung gestellt. Für das Schulgebiet, von dem wir hier handeln, sehen wir uns vergeblich nach einer solchen speciellen Vertretung um. Es ist offenbar anderswo mit untergebracht; in der Regel beim Elementarschulwesen, zum Theil freilich auch, aber wie sich später zeigen wird, indirect beim höheren Schulwesen. Wie schon bemerkt wurde, besitzen wir zahlreiche und eingehend ausgearbeitete Regulative für die Gymnasien, für die Realschulen, für die Elementarschulen; aber es ist mir kein Normalplan, kein Statut für Stadt- oder Mittelschulen bekannt, welches sich ebenbürtig neben jene stellen könnte; was davon etwa vorhanden, lehnt sich in der Regel an die Elementarschulordnung an, wie denn in der preußischen wie in der sächsischen Schulgesetzgebung mehrfach ausgesprochen ist, daß die städtischen Bürgerschulen und verwandten Anstalten nach den Hauptgrundsätzen für das Elementarschulwesen zu beurtheilen seien. Auch der neueste (1869) Entwurf eines Unterrichtsgesetzes für das Königreich Preußen, der einen Anfang der Regulirung enthält, bleibt in der Hauptsache noch auf diesem Standpuncte stehen. Von besonderer Bedeutung ist für unsere Frage offenbar das Lehrerbildungswesen. Nun haben wir für die höheren Schulen die Universitäten mit ihren wissenschaftlichen Prüfungscommissionen, in den kleineren

Staaten wenigstens besondere nach Maßgabe der Verhältnisse eingerichtete Prüfungsbehörden. Besuch des Gymnasiums und einer Universität wird in der Regel für die Lehramtsaspiranten dieser Kategorie erfordert. Für das Elementarschulwesen haben wir die Seminare und die Lehrerprüfungen bei diesen oder bei Schul- und Consistorialbehörden. Aber Lehrerbildungsanstalten für Mittelschulen? Seminare für Stadtschulen giebt es der Sache nach bekanntlich nicht; als Vorbildungsstätte für „Mittelschullehrer" kann auch das jenen Namen führende Berliner Seminar nicht gelten. Es scheint also, als ob das Elementarschullehrerseminar, welches doch gewiß und gerade nach den neueren Verordnungen in Preußen, Sachsen 2c. vor allem dem Bedürfnis der einfachen Elementarschule zu entsprechen hat, auch die Bildung der Lehrer des Grenzgebietes mit besorgt und besorgen soll. Offenbar liegt hier das wichtigste Moment für die praktische Seite der Frage; daher denn auch dieser Punct mit besonderer Lebhaftigkeit discutirt worden ist und auch allerlei Versuche und Anfänge einer Regulirung vorliegen. In Bezug auf die Vorbildung der Lehrer darf hieher gerechnet werden der im Königreiche Sachsen gemachte Versuch, den Besuch der Landesuniversität seminaristisch gebildeten Lehrern von Auszeichnung zu eröffnen und die Bildung einer Section für Lehrer an höheren Volksschulen (wobei der Name jedenfalls nicht glücklich gewählt scheint), sowie die in Wien gegründete Anstalt, Pädagogium, welche eben der Stadt Wien geeignete Stadtschullehrer heranbilden soll (wobei wir uns jedes Urtheils über diese vielbesprochene Anstalt enthalten), oder auch die Bestrebungen in Stettin, welche unter Billigung der Oberaufsichtsbehörde einen Fortbildungscursus für denselben Zweck ins Leben gerufen haben. In der preußischen Schulgesetzgebung ist in dem examen pro schola allerdings auch eine solche Beziehung auf das Mittelschulgebiet gegeben, aber eine allgemein gültige Instruction für dieses Examen ist mir nicht bekannt geworden, indes daraus, wie aus manchem anderen wohl zu schließen, daß dieses Zwischenterritorium im Schulwesen noch nicht in ernstlichen Betracht gezogen worden ist, oder wenigstens die betreffenden Erwägungen und Vorarbeiten noch nicht zu einem vorläufigen Abschluß geführt haben.

III. Wenn sich auf Grund dieser Betrachtung allerdings Zweifel darüber erheben, ob wir hier nicht eine Aufgabe zu lösen versuchen, welche überhaupt nicht gelöst zu werden braucht, d. h. ob wir nicht von einem Schulgebiet sprechen, das nur aus Ueberschuß und Ausschuß der beiden Hauptschulgebiete besteht und in sich selbst nichts ist, so dürfen wir auch an denjenigen Thatsachen nicht vorübergehen, welche von einer solchen negativen Weise der Behandlung abmahnen. Schon die Anführungen unter II. wollen nicht bloß zur Unterstützung der Bedenken gegenüber einer Dreigliederung des Schulwesens dienen, sie werden auch als Symptome gelten müßen, daß es sich um mehr als ein bloß fingirtes Schulgebiet, um etwas sehr reelles handelt. Was in Sachsen in Bezug auf den Universitätsbesuch und die Lehrerprüfungen geschehen ist, was man in Preußen, soviel bekannt, hinsichtlich des examen pro schola vorbereitet, was man in Wien und Stettin unternommen hat, es sind doch sehr deutliche Anzeichen, nicht einer Rückwärtsbewegung zur consequenten Durchführung der Zweiglieberung, sondern vielmehr einer Lockerung derselben. Wenn von competentester Seite in Preußen gegenüber dem Begehren mittlerer und kleiner Städte nach Gymnasien und Realschulen ausgesprochen wird, daß das wirkliche Bedürfnis in der That oft vollere Befriedigung durch die Gründung guter „Mittelschulen" erhalten werde; wenn die preußische Instruction für das Realschulwesen vom 6. Oct. 1859 ausdrücklich anerkennt, daß die Realschulen „auf die aus Tertia abgehenden Schüler unerläßliche Rücksicht" zu nehmen haben, was doch so viel sagt, als daß in der Realschule (und mit dem Gymnasium ists vielfach nicht anders) noch eine Mittelschule mit steckt: so ist wohl unzweifelhaft, daß es ein weder ganz ins Elementarschulwesen hineinfallendes, noch auch gänzlich zum höheren Schulwesen gehöriges Schulgebiet entweder wirklich giebt oder — — geben sollte. Somit wäre es an die Hand gegeben, in der eigenthümlichen Lage der Angelegenheit hinsichtlich der Auffassung und Behandlung in Gesetzgebung und Verwaltung nicht etwas zufälliges oder

verschuldetes zu erblicken, sei nun die Schuld bei den Leitenden im Staate oder im engeren Kreise zu suchen, sondern sie vielmehr anzusehen als den präcisen Ausdruck einer noch ungeklärten Situation. Die Mittelschule wird uns dann nicht sowohl ein hypertrophisch oder atrophisch krankes Schulgewächs sein, sondern eine sehr gesunde Schulanstalt, deren officielle Einführung in die gesammte Schulwelt noch bevorsteht. Dafür spricht eine sehr beachtenswerthe Kundgebung aus neuester Zeit, der Bericht, welchen Stadtschulrath Dr. Hofmann in Berlin an den Magistrat dieser Stadt (Berlin, 1869, Druck von Schiementz) „über die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin" erstattet hat. Dort will man also zwischen die Elementar- und die höheren Schulen eine neue Schulart, die Mittelschule, hinein organisiren (wobei zugleich auf die trefflichen Bemerkungen von Bonitz im Juli-Augustheft der Zeitschrift für das Gymnasialwesen von 1869 hingewiesen werden mag). Wir werden uns durch diesen Vorgang natürlich nicht ohne weiteres zur Nachfolge bestimmen lassen, aber so viel Gewicht darf er doch — in Rücksicht auf die einsichtige und thätige Fürsorge der Stadt Berlin für ihr Schulwesen wie auch für die technische Qualification des Berichterstatters — in Anspruch nehmen, daß wir die dualistische Construction des Schulwesens und die aus ihr gezogenen Consequenzen uns nicht geradezu aneignen, sondern der Sache, um die es sich hier handelt, weiter nachgehen.

IV. Dazu scheint es förderlich, die Gliederung des Schulwesens, wie sie zur Zeit mehr oder minder in der allgemeinen Anschauung und in der Praxis feststeht, etwas genauer zu betrachten. Der Artikel „Schulwesen", welchen wir nachzulesen bitten, bedarf in seiner klaren und übersichtlichen Darlegung keiner Ergänzung; aber wir dürfen aus der Fülle der Gesichtspuncte für die Eintheilung der verschiedenen Schulen, sowie aus den nicht verschwiegenen Schwankungen der Namen und Deutungen wohl auf einen inneren Widerspruch schließen. Dieser Widerspruch besteht, wenn wir nicht irren, zwischen dem concreten Schulwesen, wie es sich eben historisch entwickelt hat und fortwährend innerlich weiter zu entwickeln sucht, und dem Schuldoctrinarismus, der seinen Constructionen und Eintheilungen allgemeine an sich richtige Begriffe und Sätze zu Grunde legt. Oder wie sollen wir es sonst erklären, daß wir zwar von höheren, niederen, Elementar-, Volks-, allgemein bildenden, Fach-, Standes-, Berufs-, confessionellen, simultanen, confessionslosen, öffentlichen, privaten, communalen, Staatsschulen sprechen, aber doch in jedem einzelnen Falle wieder von neuem zu definiren und den Begriff festzustellen genöthigt sind. Man denke nur an das Capitel von den confessionellen und confessionslosen Schulen, an den Communalschulstreit, an die Unklarheit über das Fachschulwesen und anderes mehr. Man mag einen Theil der Schuld dem deutschen Zuge nach gründlicher, womöglich apriorischer Construction, der angeborenen Vorliebe für die Idee aufbürden; vielleicht liegt der größere Theil der Schuld auf Seite des eigenthümlichen Ganges der Geschichte unseres Schulwesens, namentlich in den letzten hundert Jahren. Wer zu überblicken versucht, was seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts auf diesem Gebiete bei uns geschehen ist, wer das Damals mit dem Heute ernstlich zu vergleichen unternimmt, der wird sich freilich kaum wundern, wenn er dabei zugleich sieht, daß die officielle Doctrin hinter der realen Entwicklung zurückblieb. Das war um so mehr der Fall, je weniger die officielle Behandlung des Schulwesens den eigentlich Sachverständigen anheimfiel, was bekanntlich auch heute noch nicht überall der Fall ist. Dilettanten aber, sie seien nun Juristen oder Theologen oder was sonst immer, sind viel geneigter zu generalisiren und zu schematisiren, als Männer, die ganz unmittelbar in der Sache selbst stehen. Weil sie sich in der lebendigen Mannigfaltigkeit der realen Erscheinungen nicht orientiren können, suchen sie sobald und so leicht als möglich zu einer scheinbaren Ordnung zu gelangen, wofür sich dann freilich das Definiren, Eintheilen und Normiren höchlich empfiehlt. Man sollte dergleichen nur nicht als Organisation zu bezeichnen belieben. Wir können und wollen hier der Versuchung nicht nachgeben, den Schaden, welchen der dilettantirende Bureaukratismus der deutschen Schule

gebracht hat, die nicht durch denselben, sondern trotz desselben geworden ist, was sie zu unserem Ruhme ist, im einzelnen darzulegen. Aber das mag dieser Excursion hinzugefügt werden, was in Wiese's vortrefflichem Werke (Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, Th. I. S. 3 geschrieben steht: „Der Begriff der höheren Schule ist für den officiellen Gebrauch nicht festgestellt. Das Pensionsreglement vom 28. Mai 1846 z. B. zählt als höhere Schulen, deren Lehrer pensionsberechtigt sind, auf: Gymnasien und andere zur Universität entlassende Lehranstalten; ferner Progymnasien, höhere Bürgerschulen (d. h. nach der jetzt üblichen Bezeichnung Real- und höhere Bürgerschulen), Schullehrerseminarien, Taubstummen- und Blindenanstalten, Kunstschulen. Als wesentliches und unterscheidendes Kriterium der höheren Schule kann weder der Unterricht in fremden Sprachen, noch die Abhaltung von Abgangsprüfungen, noch der Besitz besonderer Berechtigungen angesehen werden. Der Begriff begrenzt sich gegen die Elementarschule durch einen über das nächste Bedürfniß hinausgehenden Unterricht, gegen die Fachschule durch die Ziele allgemeiner geistiger Bildung, gegen die Universität durch den propädeutischen Charakter des Unterrichts der höheren Schule." — Wen erfreut hier nicht die Weisheit vorsichtiger Zurückhaltung?

V. Drei Schulgebiete giebt es, die als die eigentlichen Stützpuncte der Gliederung betrachtet werden dürfen: Volksschule, Gymnasium, Universität. Daß diese im Bewußtsein auch der nicht mit dem Schulwesen Vertrauteren der Hauptsache nach feststehen, ist eben zum guten Theile Folge des historischen Entwicklungsganges. Sie haben sich so lange Zeit hindurch in die Lösung der Aufgabe der Jugendbildung getheilt, daß sie zugleich im Volksbewußtsein festgewurzelt sind, und bis auf diesen Tag noch in der Praxis als die Säulen des Unterrichtswesens gelten dürfen; erst in neuester Zeit werden ernstlichere Schwankungen bemerkbar. Daß früher — wir lassen die Universität hier zur Seite liegen — das Gymnasium oder wenigstens Latein lehrende gymnasiale Anstalten fast alle diejenigen Bedürfnisse befriedigten, welche über das Bereich der einfachen Elementarschule oder deutschen Schule hinausgiengen, das lag eben in der damaligen Zeitrichtung, in der relativen Einfachheit der gesammten Zustände. Kam es doch oft genug vor, was jetzt wohl in Deutschland zur seltenen Ausnahme geworden sein mag, daß auch die Mädchen, wo der Unterricht im Hause ertheilt wurde, lustig ihr Latein mitlernten, und städtische mehrclassige Volksschulen hatten gewiß in ihrer „Rectorclasse" wenigstens lateinischen Unterricht, wenn auch facultativ. Der Gedanke, daß auch ohne die Basis altsprachlichen Unterrichts „höhere" Bildung erworben werden könne, geht wohl noch hinter den Ausspruch des Dresdner Rectors Schöttgen (1742) zurück, aber sein Wort von den Schülern, welche „unlateinisch bleiben wollen", ist erst für unser Zeitalter ein Losungswort geworden. Wohl kamen allmählich Realschulen auf, wohl sanken einzelne kleinere gelehrte Schulen zu Stadtschulen von elementarer Tendenz herab, wohl erstanden auch allmählich fachliche, gewerblich-technische Anstalten; diese successiven Erweiterungen des Schulwesens erschütterten noch keineswegs die herrschende Anschauung und Sitte, welche das Gymnasium als die allgemeine Schule der gebildeten Stände betrachtete und benutzte, sowie die Elementarschule als die Bildungsstätte des eine umfassende und tiefere Bildung nicht bedürfenden Volkes war. Ja noch heute ist zwar diese Alleinherrschaft der Gymnasien und der gymnasialen Studien thatsächlich gebrochen, aber jene Anschauung und Sitte noch keineswegs überall beseitigt, vielmehr in vielen und an vielen Orten noch lebendig und wirksam.

VI. Diese einfachere Construction und Gliederung des Unterrichtswesens, in der That — wenn wir die Universität nicht einrechnen — eine Zweigliederung, entsprach jedenfalls dem früheren Bedürfnißstande; vielleicht auch deshalb, weil damals auch die Behandlung des Unterrichtswesens durch das Schulreglement die gleiche Einfachheit besaß. Die zahlreichen Fäden, welche jetzt Staat und Schule mit einander verbinden, und die zum guten Theile nicht aus dem inneren Wesen und Leben der Schule herausgesponnen sind, sondern vielmehr vom Staate und seinen Tendenzen aus herübergreifen,

waren kaum in dünnen Ansätzen vorhanden. Neben den Nachtheilen mangelhafter Organisation standen doch auch die oft mehr als ausgleichenden Vortheile weniger beschränkter Freiheit der individuellen inneren Gestaltung und Bewegung. Diejenige Schule nun, welche als Product der modernen Culturentwicklung zwar nothwendig ergänzend, aber doch auch das bisherige Unterrichtssystem störend und die bis dahin bestehende Bildungseinheit auflösend hinzutrat, war die Realschule, über deren Entstehung, Entwicklung und gegenwärtige Gestalt die bezüglichen Artikel der Encyklopädie hinreichende Auskunft geben. Wenn wir auf einzelnes, was dorthin zu gehören scheint, nochmals eingehen, so geschieht dies wegen des engen Zusammenhanges, in welchem die Realschulfrage mit der Stadt- oder Mittelschulfrage steht. Zudem ist eben die erstere noch keineswegs gelöst, auch nicht durch die vom Ministerium Bethmann-Hollweg 1859 erlassene Unterrichts- und Prüfungsordnung, so wenig das pädagogische Verdienst dieser vorzüglichen Arbeit verkürzt werden soll. Daß vielmehr gerade in unsern Tagen die Realschulfrage sich wieder in den Vordergrund pädagogischer Discussion stellt, dafür sprechen nicht bloß bemerkenswerthe Einzelschriften, wie von Seeger in Güstrow und von Kern in Berlin (Programm der Louisenst. Gew. Sch. für 1869), sondern auch und namentlich die Verhandlungen der Unterrichtscommission des preuß. Abgeordnetenhauses über die Zulassung der Realschüler zu Universitätsstudien und die eingehende Behandlung dieser Frage in dem soeben erschienenen 2. Theile des „höheren Schulwesens in Preußen" von Dr. Wiese, auf welches vortreffliche Werk nachdrücklichst aufmerksam zu machen ist. Unter den Tadlern des Reglements vom 6. Okt. 1859 nennen wir namentlich L. W. Seyffarth (die Stadtschulen, Berlin 1867), dessen Opposition aber viel zu weit geht und dadurch den Erfolg der manches richtige enthaltenden Schrift erheblich gemindert hat. — Die Realschule, auch wohl höhere Bürgerschule genannt, im Sinne einer nicht sachlich-technischen, sondern allgemein vorbildenden Anstalt, wird als der präcise Ausdruck dafür gelten dürfen, daß das Gymnasium jetzt nicht mehr im Stande ist, als Vorbildungsanstalt für alle nach höherer Bildung Strebende zu dienen. Gegenüber den sich im praktischen Leben vollziehenden Scheidungen, die von der mächtigen Entwicklung der exacten Wissenschaften und dem Aufschwung in Handel, Gewerbe, Technik bedingt waren, wurde auch eine Theilung der Vorbildungsarbeit unerläßlich. Das Gymnasium hätte dann, wie wohl auch Unverständige von ihm forderten und hie und da noch jetzt begehren, seine innere Einheit und Stärke preisgeben müßen, und, anstatt vielmehr sich durch die Schwierigkeiten, mit denen moderne realistische Schulconstructionen zu kämpfen hatten, und von ihren nicht seltenen Mißerfolgen zum Festhalten an der alten wirkungsvollen Einfachheit und Geschlossenheit seiner Bildungsmittel ermuntern zu lassen, die modernen und realistischen Lehrgebiete in sich mit aufnehmen müßen. Jeder weiß, wozu einzelne Versuche der Schwächung der altgymnasialen Lehreinrichtung zu Gunsten der neuzeitlichen Elemente geführt haben, und wie sich andrerseits das besonnene Conserviren des Altbewährten reichlich gelohnt hat. Freilich fällt es nicht bloß den Philologen und strenger philologisch Gebildeten schwer, einzuräumen, daß es einen Weg zur Erwerbung ebenbürtiger höherer Geistesbildung gebe, der nicht durch die Geschichte des classischen Alterthums und durch die ewig blühenden Gefilde ihrer Literatur hindurchführe; auch dem nationalen Sinne wird es nicht leicht, einen Bruch in der Einheit deutschen Geisteslebens, einen Dualismus da geduldig anzuerkennen, wo bisher eine innere Uebereinstimmung, eine principielle Gleichheit und zwar mit den glänzendsten Erfolgen bestanden hatte. Allein, was sich auch zu Gunsten dieser universellen Stellung der Gymnasien und der antikclassischen Bildungsgrundlage sagen lassen, und wie sehr manches Bedenken gegen jenen Dualismus in thesi begründet sein mag, das Leben zwingt uns gebieterisch, zu gestehen, daß die alten Bahnen nicht allein begangen werden können; neue Ziele, neue Wege. Dem sich widersetzen wollen, hieße verblendet und anmaßlich zugleich sein.

VII. Wir haben schon erwähnt, daß das Monopol des humanistischen Bildungsweges hauptsächlich gefährdet und beseitigt worden ist durch den Aufschwung der exacten

Wissenschaften, in erster Linie der Naturwissenschaften, sowie durch das völlig veränderte Verkehrsleben der Neuzeit, welches die neueren Sprachen in den Vordergrund gestellt hat. Die wachsende Mannigfaltigkeit der Bildungsziele, der sich mehr und mehr häufende Bildungsstoff mußte zugleich auf die schulorganisatorischen Bestrebungen einwirken; die materielle Richtung verdrängte zwar nicht die bisher vorherrschend gewesene formale Tendenz, aber sie brachte sich doch neben dieser zu der ihr jedenfalls gebührenden Geltung. Man gewöhnte sich mehr und mehr Bildungsziel und Bildungsmittel in unmittelbare Beziehung zu setzen; die Lehr- und Lernaufgabe wurde dadurch eine immer stofflichere. Es wird kaum bestritten werden können, daß wir allmählich in das Gegentheil des älteren Formalismus hineingerathen sind; daß die Mehrzahl heut zu Tage, mehr als gut ist, auf das **Was** des Lernens und dessen unmittelbarste Beziehung zu der künftigen Lebensaufgabe Werth legt; daß diese Auffassung auch den Kreisen nicht ferne geblieben ist, die von dem vulgären Utilitarismus sich leiblich frei erhalten haben. Und noch ein anderes erwies sich als wirksam: die Rücksicht auf die der Vorbildung zu widmende Zeit. Man wünschte zwar ein erhebliches Mehr als die gewöhnliche (Volks-) Schule an Bildung zu geben vermochte, aber man wollte erklecklich weniger Zeit darauf verwenden, als der Gymnasialcursus erforderte, namentlich seit die Gymnasien wesentlich übereinstimmend geordnet an den in der Regel neunjährigen Cursus das Maturitätsexamen angeschlossen hatten, somit der volle Cursus nicht wohl vor dem vollendeten achtzehnten Lebensjahre absolvirt sein konnte. Einen so weit hinaus verlängerten Schulbesuch schienen manche Berufsarten, die entweder eine längere praktische Lehrzeit oder vorher noch den Besuch irgend einer speciellen Fachschule verlangten, nicht zu gestatten — und offenbar ist das auch ganz richtig, wenn man auch aus jener berechtigten Rücksichtnahme nicht in den Fehler hätte verfallen dürfen, möglichst viel Lehrstoff in möglichst kurze Zeit zusammenzupressen und dadurch etwas zu produciren, was wie höhere Bildung aussehen soll und mitunter auch so aussieht, aber es keineswegs wirklich ist. Also richtete sich das Absehen auf eine Schulart, welche nicht bloß die modernen Cultursprachen an die Stelle der altclassischen, die naturwissenschaftlich-mathematische Richtung an die Stelle der philologisch-historischen setzen, sondern auch ihren Cursus um 1—2 Jahre früher absolviren lassen sollte als die Gymnasien. Damit wäre ein tertium genus zwischen Elementarschule und Gymnasium gegeben, die den gegenwärtigen Verhältnissen entsprechenden Mittel- oder Stadt- oder, wenn man mit dem Namen bei Elementarschulen kargen will, Bürgerschulen.

VIII. In der That — um damit nicht zurückzuhalten — der Realschulentwicklung wäre ein derartiger Gang wohl zu wünschen gewesen, und weil dieser Weg der durch die gegebenen Verhältnisse und factisch zu befriedigenden Bedürfnisse bezeichnete ist, wird er, auf welchen Umwegen immer, schließlich wohl aufgesucht werden müßen. Die Realschule schien berufen, die Lücke im Schulwesen auszufüllen, welche sich infolge der modernen Culturentwicklung ergab. Diese Lücke bestand nicht sowohl neben dem Gymnasium, als vielmehr zwischen Gymnasium und Volksschule. Hatte sich doch nichts verändert hinsichtlich der Vorbildung für eigentlich wissenschaftliche Studien, und wäre das zu viel gesagt, da freilich nichts unberührt bleibt vom ewig flüßigen Strome der Zeit, doch jedenfalls nicht das eigentlichste Wesen, der Grund und Kern der humanistischen Bildungsidee geändert. Vielleicht wäre dem ersten Ansatz in der Gestaltung der neuen Schulart die weitere Entwicklung homogener geblieben, wenn die Entwicklung des Schulwesens in unserm Jahrhundert nicht mehr und mehr von den Wegen der Freiheit sich entfernt hätte und dem regulirenden Einflusse des Staates anheimgefallen wäre. Heut zu Tage, wo die Erkenntnis wächst, daß der Staat, der der Pflicht der Culturproduction durch Förderung und Leitung des Schulwesens Genüge geleistet hat, dem unter seiner Mitwirkung entstandenen und gediehenen Unterrichtswesen gegenüber gut thut, mehr und mehr in eine reservirtere Stellung und Haltung zurückzutreten und mehr ein aufmerksamer und wohlwollender Beobachter des sich vollziehenden Processes

weiterer Ausgestaltung zu sein, als unmittelbar eingreifend, bestimmend, normirend, fixirend zu wirken — heut zu Tage ist es Pflicht, gerade solche Puncte ins Auge zu fassen, auf denen die freigebliebene Entwicklung, wenn auch langsamer und nicht ohne die vorübergehenden Mißstände willkürlicher und schiefer Construction, doch zu einem anderen Schlußergebnisse geführt haben möchte, als unter der entschiedenen Mitwirkung des Staates sich ein solches Resultat factisch ergeben hat. Sollte nicht hier ein solcher Fall vorliegen?

Die Realschulen haben jetzt — und insbesondere seit der Prüfungsordnung von 1859 in Preußen — ihre Stellung neben den Gymnasien genommen; sie haben, wenigstens als Realschulen 1. Ordnung, dieselbe Classenzahl und Cursusdauer, werden ihnen auch in Bezug auf Gehaltssätze und sonstigen Etat gleichgestellt, sowie nach denselben leitenden Grundsätzen verwaltet. Sie sind im Besitze zahlreicher „Berechtigungen," d. h. vom Staate ihren glaubwürdigen Zeugnissen zugesprochener Wirkungen für Fachschulen und für den Eintritt in den Staatsdienst, und bleiben nur in einem, freilich höchst wesentlichen Puncte hinter den Gymnasien zurück, indem sie nicht für Facultätsstudien auf der Universität berechtigen. So hat sich denn freilich der künftige Lehrer an der Realschule nicht auf dieser, sondern auf dem Gymnasium vorzubilden, worauf insbesondere Kern in der schon erwähnten Programmabhandlung hinweist. Die Realschule 1. Ordnung, d. h. die im Sinne der Prüfungsordnung normale Realschule, nimmt das Lateinische als obligatorischen Unterrichtsgegenstand auf, behandelt ihn in den drei untern Classen (VI, V, IV) als den Hauptunterrichtsgegenstand in 8—6 Stunden und läßt ihn dann successive bis auf drei Stunden in I sinken. Neben diesen Realschulen „erster Ordnung" giebt es allerdings auch solche „zweiter Ordnung," aber im Sinne der Prüfungsordnung sind das nur Schulen, welche durch irgend welche Verhältnisse gehindert sind, Anstalten erster Ordnung zu sein, sei es, daß die äußeren Mittel nicht ausreichen, daß man eine kürzere Dauer der Curse vorziehe, oder auch, daß man sich zur Aufnahme des lateinischen Unterrichts nicht entschließen wolle. Die dritte realistische Schulart endlich bilden die „höheren Bürgerschulen," welche, den humanistischen Progymnasien bis zur II. incl. entsprechend, der amtlichen Auffassung der Realschule entschieden näher stehen als die eigentlich undefinirbaren und von der ministeriellen Prüfungsordnung daher auch nur allgemein begrenzten Realschulen zweiter Ordnung. Wären die nach dem Erlaß vom 6. Okt. 1859 als Schulen zweiter Ordnung zurückgebliebenen Anstalten seitdem entweder in die erste Ordnung vorgerückt oder zu höheren Bürgerschulen umgestaltet worden, ja wäre nur Aussicht vorhanden, daß die zweite Ordnung jemals aussterben würde, so wäre die Sachlage ziemlich einfach und wenigstens formal befriedigend. Aber jene so unorganisch scheinende Schulart wird an einzelnen Stellen mit Zähigkeit festgehalten, an andern sogar mit Nachdruck begehrt. Und was die Situation noch mehr complicirt, ist, daß in neuester Zeit infolge des Hinzutrittes der neuen Landestheile, in welchen das realistische Schulwesen bisher seine eigenen Wege gewandelt war, auch lateinlose höhere Bürgerschulen hinzugetreten sind, die sich zu den Realschulen zweiter Ordnung keineswegs verhalten wie die normalen höheren Bürgerschulen zu den Schulen erster Ordnung, sondern mit den Realschulen zweiter Ordnung der Hauptsache nach zusammenfallen. Eine weitere Ordnung des Realschulwesens wird daher kaum ausbleiben können und sich aus derselben zugleich die Lösung der Mittelschulfrage ergeben.

IX. Unzweifelhaft haben die Realschulen selbst darnach gestrebt, die Stellung einer höheren, dem Gymnasium völlig coordinirten Schule einzunehmen; hatten sie doch mancherlei unter dem üblichen Mistrauen gegen das vom Herkömmlichen Abweichende und durch die auch jetzt noch nicht geschwundene Selbstüberschätzung der altclassischen Philologie leiden müßen. Etwas von der krankhaften Stimmung, welche den sich zurückgesetzt Glaubenden leicht momentan eine formale Befriedigung des verletzten Ehrgeizes höher schätzen läßt, als die heilsame materielle Behandlung der Sache, mag dabei im Spiele gewesen sein. Wenigstens ist die Realschule, nach ihrer in wesentlichen Stücken erfolgten

Gleichstellung mit dem Gymnasium, erst recht vor ein aut-aut gestellt. Wenn wir jetzt hören, daß Jahr aus Jahr ein Petitionen einlaufen, daß auch die Universitäten, zunächst die juristische, medicinische, philosophische Facultät, den Realschulabiturienten sich öffnen möchten, so hören wir eben nur, was nothwendig aus der jüngsten Phase der Realschulgeschichte hervorgehen mußte. Die jetzige Realschule erster Ordnung wird mit allen Mitteln suchen müßen, als allgemeine Vorbildungsschule sich an die Stelle des Gymnasiums zu setzen, welches allmählich in die Stelle einer Vorschule für die mit der altclassischen Philologie unmittelbar und untrennbar zusammenhängenden Fächer zurückweichen müßte. Die Ansicht, welche Virchow in unserer Encyklopädie über den Werth des Griechischen für das Studium der Medicin ausgesprochen hat, sie hat gewiß ihr gutes Recht und wird gewiß von vielen getheilt — aber daß sie die Meinung der Majorität sei, selbst innerhalb der wissenschaftlich gebildeten Kreise, das wird kaum behauptet werden können. Und wenn wirklich diese Mehrzahl heute noch geneigt wäre, die dominirende Stellung des Gymnasiums zu schützen, wenn auch in den Massen ein, so zu sagen, instinctives Verständnis zur Zeit noch die Gymnasialbildung vorzöge, es wäre eben nur ein Trost für heute gegenüber der unverkennbaren Thatsache, daß die entgegengesetzte Ansicht und Stimmung sich immer weiter ausbreitet. Daß aber die Realschulen und ihre Anhänger hier wirklich vor einem aut-aut stehen, das liegt darin, daß sie zwar auf dem einen Puncte, im Sinne und nach dem Bedürfnis der Gegenwart, vom Gymnasium wesentlich verschieden sind, dagegen den andern und ebenfalls wesentlichen Punct nicht genügend berücksichtigt haben: sie verlangen zu viel Zeit und haben daher auf ihrer oberen kostspieligen und doch das Wesen der Schule erst vollständig darstellenden Stufe keine genügende Frequenz. Die Statistik spricht in dieser Beziehung für jeden laut und deutlich, der sich die Angaben über Classenfrequenz und Abiturienten in den Schulprogrammen oder den Zusammenstellungen, wie sie sich in dem Werke von Wiese (Das höhere Schulwesen in Preußen) oder im Stiehl'schen Centralblatt finden, vorhält. Auch sind diese Zahlenverhältnisse bereits so oft hervorgehoben und pädagogisch interpretirt worden (wobei es erlaubt sei, auf eine Reihe trefflicher Aeußerungen in der Pädagog. Revue von Langbein hinzuweisen), daß wir hier uns auf weniges beschränken dürfen. Es ist bekanntlich auch den Gymnasien oft vorgehalten worden, am schärfsten, aber freilich auch einseitigsten von Sternberg in seiner wohl nicht unbekannten kleinen Schrift, daß die Zahl der Abiturienten, also derer, welche den ganzen Cursus absolviren, nicht im richtigen Verhältnisse stehe zu der Gesammtschülerzahl. Nun ist gewiß auf die Aneignung des gesammten Lehrinhaltes der größte Werth zu legen, so daß in der Schülerzahl der obersten Classen die Wirksamkeit einer Anstalt allerdings einen präcisen Ausdruck findet, allein es ist doch auch nicht zu verkennen, daß nur ein Theil der unten Antretenden bis oben den Weg fortsetzen will und ein anderer Theil ihn nicht beenden kann. Es kommt nun auf die Höhe des Verlustes an, welchen die marschirende Schülercolonne von VI bis I, resp. ans Abgangsexamen erleidet. Im Sommer 1863 finden wir folgende Zahlen. In 144 Gymnasien sind 42,973 Schüler; unter ihnen 4648 Primaner; in den Examensterminen waren 1805 Abiturienten reif erklärt worden; also auf 24 Gymnasiasten kam 1 Abiturient, d. h. etwa 4 %, die Zahl der Primaner zur Gesammtschülerzahl aber zeigt ein Verhältnis von 11 %. Nach den Angaben des Centralblattes pro Wintersemester 1867/68 hat sich das Gesammtverhältnis wenig geändert: 193 Gymnasien zählten 54,691 Schüler, darunter 5609 Primaner, von diesen 967 Abiturienten (wobei nur einer der beiden oben zusammengefaßten Examenstermine in Betracht komme), also etwas weniger als 4 % Abiturienten und nicht ganz 10 % Primaner; ein Rückgang, der vielleicht mit dem Hinzutritt der neuen Provinzen zusammenhängt. Weit weniger günstig stehen nun in dieser Beziehung die Realschulen 1. Ordnung: 1863 waren in 47 Realschulen 1. Ordnung 15,450 Schüler, darunter 581 Primaner, von denen 194 reif erklärt wurden; also etwas unter 4 % der Gesammtschülerzahl kam auf die Prima, und nicht ganz 1½ % absolvirte den Cursus. Auch hier hat sich nicht viel verändert: im Winter 1867/68 gab es

64 Realschulen 1. Ordnung mit 19,421 Schülern, 671 Primanern, 143 Abiturienten; also etwas weniger als 4 % Primaner und etwa auch 1½ % Abiturienten. Allerdings sieht man nicht ohne Ueberraschung, welches Quantum von Sextanern dazu gehört, um einen Primaner oder gar Abiturienten zu produciren, und ist dieses Misverhältnis schon gerade groß genug bei den Gymnasien,*) so ists noch schlimmer bei den Realschulen. Die Realschule 1. Ordnung in Bromberg z. B. hatte im Wintersemester 1868/69 zwar 2 parallele Sexten mit 55 und 53 Schülern, aber nur eine Prima und zwar mit 6 Schülern, und hatte einen, sage einen Abiturienten. Die königliche Realschule in Berlin verzeichnet bei zusammen 106 Sextanern und sogar 118 Quartanern zwar noch 102 Untersecundaner, aber nur 40 Obersecundaner und 28 Primaner mit 10 Abiturienten, ein relativ sehr günstiges Verhältnis. Ein Blick auf die in Wiese I, S. 470 aufgestellte Tabelle zeigt, daß in der That in den Realschulen 1. Ordnung nur ein sehr kleiner Theil der unten eintretenden Schüler die I erreicht, und zwar ein erheblich kleinerer Theil, als sich mit dem Gedeihen dieser Schulanstalten vereinbaren läßt.

X. Das ist ein unrichtiges und ungesundes Verhältnis, das um so dringender Erkenntnis und Heilung fordert, je mehr im gesammten Unterrichtswesen auch nach der finanziellen Seite noch zu thun ist, und je weniger gleichgültig es daher ist, wenn auf einzelnen Puncten Aufwand und Ergebnis nicht in richtigem Verhältnis stehen. Gesetzt, die Realschulen erreichen nicht, was sie jetzt anstreben, um ihren obersten Classen wenigstens die Frequenz der correspondirenden Gymnasialclassen zu sichern, gesetzt, wir ziehen es vor, in dem Gymnasium die alte bewährte und ehrenwerthe allgemeine Vorschule für wissenschaftliche Studien und höheren Staats- und Schuldienst uns zu erhalten — und hoffentlich ziehen wir das auch vor —: kann dann die jetzige Realschule 1. O. noch Aussicht auf jenes volle Gedeihen haben, welches doch ohne die wirkliche Erfüllung der pädagogischen Aufgabe nicht wohl gedacht werden kann? Und wenn das einst der Fall ist, weshalb dann nicht andere Wege einschlagen, etwa oben kürzen und nach innen das eine oder andere modificiren? — Es liegt das wesentlich an einem Umstande, der eigentlich in die Pädagogik nicht recht hineingehört, aber, wie die Dinge jetzt liegen, ein eminent einflußreiches Ding im Schulwesen geworden ist — das ist die sogenannte „Berechtigung", über die wir hier zugleich nachtragen oder ergänzen können, was an anderer Stelle etwa übersehen wäre, zumal da von diesem Dinge seit 1866 so ziemlich überall die Rede ist. Die sämmtlichen höheren Schulen des preußischen Staates ertheilen durch ihre rite ausgefertigten Abgangszeugnisse eine Reihe für das weitere Leben höchst wichtiger Befugnisse; oder mit andern Worten: an die Maturitätszeugnisse dieser Anstalten, sowie an diejenigen Entlassungszeugnisse, welche den erfolgreichen Besuch der oberen Classen bescheinigen, knüpfen sich allerlei Rechte, theils hinsichtlich der Aufnahme in die höheren Fachschulen, theils für den Eintritt in den Post-, Steuer- und den niederen Staatsdienst (Civil-Supernumerariat), theils endlich für den Militär- und Marinedienst, wobei in erster Linie die Zulassung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst in Frage kommt. Die genaue Zusammenstellung dieser höchst mannigfaltigen Berechtigungen findet sich bei Wiese, Verordnungen und Gesetze I, S. 253 fg. (vgl. Enc. Bd. VI, S. 127, 149 fg.). Die Einführung des einjährigen Dienstes in den zum norddeutschen Bunde gehörigen, sowie in den süddeutschen Staaten hat dieses Berechtigungswesen über die Grenzen des preußischen Staates hinaus bekannt gemacht. An sich ist es weder etwas neues, noch etwas spezifisch preußisches, aber dem preußischen Staate eigenthümlich ist die weitere Ausbildung dieses Systemes. Leicht erkennt man den weitreichenden Einfluß dieser Berechtigungen. Indem der Staat die von ihm als Schulen einer bestimmten Kategorie anerkannten öffentlichen Anstalten mit diesen Rechten ausstattet, und nur ausnahmsweise dieselben auch Privatschulanstalten verleiht, erschwert er zunächst Existenz und Empor-

*) Die günstigeren Verhältnisse einzelner Anstalten wirken nur mildernd für das Gesammtergebnis.

kommen höherer Privatschulen; daher denn auch die Zahl der in ihren Lehrzielen den öffentlichen höheren Schulen auch nur bis an die Grenze der Prima zur Seite bleibenden Privatschulen oder „Institute" verhältnismäßig klein ist. Somit liegt darin ein überaus wirksamer Factor der Hebung des öffentlichen Schulwesens, und mit dieser unter allen Umständen anerkennungswerthen Thatsache begnügen wir uns, da wir auf die freilich dabei concurrirende Frage, inwieweit auf die Mitwirkung eines sich frei bewegenden Privatschulwesens im Interesse des Ganzen verzichtet werden dürfe, hier nicht wohl eingehen können. Diese Lichtseite des Berechtigungswesens, ihre productive Wirksamkeit für Bildung und Cultur, tritt vornehmlich in dem steten und fast überraschenden Wachsthum der höheren Schulen in Bezug auf Anzahl und Frequenz hervor. Es begreift sich, daß die Schulgattung, von der unser Artikel ausgieng, und auf die er zurückkommt, schon durch dieses Institut der Berechtigungen an seiner Entwicklung gehindert wird. Wo man eine leidliche Stadtschule hat oder die Mittel zu einer oder zwei Selectenclassen aufbringen kann, sucht man wenigstens zum Progymnasium oder zu einer höheren Bürgerschule zu gelangen. Der ohnehin durch die gesammten Verhältnisse gereizte Trieb nach höherer Schulbildung wird durch die mit dem Besuche solcher Anstalten verbundenen Vortheile geradezu überreizt. Und hier tritt uns nun sogleich auch die Schattenseite der Angelegenheit recht ernst entgegen. Es ist an und für sich ganz gut, daß das Bestreben unterstützt wird, höhere Schulen zu besitzen und zu besuchen: aber, wenn einmal hinreichend für die Bedürfnisse der im strengeren Sinne gebildeten Berufs- und Lebenskreise gesorgt ist, dann ists in der That auch Zeit, an den Mittelstand zu denken und dem zu geben, und zwar voll zu geben, was ihm Noth ist. Es ist das gewiß um so mehr geboten, als streng genommen die genügende Fürsorge für diese wichtige und breite Schicht der menschlichen Gesellschaft hätte vorausgehen müßen. Und neben diesem Uebelstand, einer Hypertrophie und Ueberlastung der höheren Schulen, steht der andere, daß diese vielseitige Bezugnahme der Schulen auf Verhältnisse des späteren Lebens eine freiere Bewegung der Schulen geradezu unmöglich macht. Gerade die „Berechtigungen" sind es, welche eine gewiße Uniformität den Schulen geradezu aufnöthigen, welche selbst die leitenden Behörden, die sich gegen dies Doppelgesicht der Sache nicht verschließen (s. Wiese I, S. V), dazu zwingen, in der Nivellirung weiter zu gehen, als ihnen wohl selbst heilsam scheinen mag. Denn zugestanden, daß hinsichtlich des Gesammtcharakters, des Lehrinhaltes und des Lehrzieles gewißer Schularten innerhalb eines Staates wesentliche Uebereinstimmung nöthig ist, daß wir also von dem Gymnasium oder der Realschule in Cöln in der Hauptsache dieselben Gesammtresultate erwarten, wie von denen in Magdeburg — neben dieser Einheit ist ebenso nothwendig eine gewiße Mannigfaltigkeit, deren Grenze nicht zu ängstlich, sondern nur da gezogen werden muß, wo die wesentlichsten Bedingungen jener Einheit bedroht werden. Das vereint sich schwer mit den an den Besuch einzelner Schulstufen geknüpften Berechtigungen: sie helfen dazu, die höhere geistige Einheit zu einer äußerlichen zu machen. Ob es jetzt schon an der Zeit ist, reformirend einzugreifen, mit dem Berechtigungswesen, insoweit es sich nicht an Schulabsolutorialexamina — deren Werth wir sehr hochschätzen — anknüpft, zu brechen, und den Eintritt in Fachschulen sowie in den Staatsdienst von Prüfungen abhängig zu machen da, wo man Eintritt und Annahme begehrt, insbesondere die Beziehungen der Schulen zum Militärdienst aufzugeben und so die Schulen ganz und gar sich selbst und ihrer eigensten Aufgabe zurückzugeben: wir wagen das nicht auszusprechen, aber können die feste Zuversicht nicht verhehlen, daß es endlich so und nicht anders kommen müße. Und vielleicht sind wir schon jetzt so weit, daß wir der vortheilhaften Wirkungen, die wir gern an dem Berechtigungswesen anerkannt haben, entbehren und getrost versuchen könnten, wie es sich ohne diesen Schutz, der doch auch Druck ist, leben lasse. Auch Wiese (Das höhere Schulwesen in Preußen II, 35)*) stimmt unbedenklich der Behauptung zu, „daß

*) Wir verweisen auf den Art. Schulzeugnisse und die Redactionsanmerkung, das Berechtigungswesen betreffend, S. 362 f. D. Red.

die Realschulen sich anders würden haben entwickeln können, wenn sie die Vorbildung der Beamten von Anfang an von sich gewiesen hätten, und daß sie auch jetzt noch eine der größere Freiheit der Gestaltung haben würden, wenn sie lieber auf alle Berechtigungen verzichten wollten." Aber ist es dabei lediglich Sache der Communen, „den Anfang zu machen"?

XI. Was würde wohl die nächste Wirkung dieser Veränderung auf das Schulwesen sein? Zunächst wohl eine scheinbar sehr ungünstige. Die scheinbare Ausdehnung des höheren Schulwesens würde sich einigermaßen vermindern. Die scheinbare, denn wenn wir auch nicht in den 4% der Gymnasien oder $1^1/_2$% der Realschulen, die wir oben als Procentsatz der Abiturienten kennen lernten, die eigentlichsten Gymnasial- und Realschulen erblicken, und nur in ihnen diese Schulgebiete reell repräsentirt glauben dürfen: es wird eben so wenig möglich sein, die in den Tabellen enthaltene Gesammtschülerzahl zu Grunde zu legen. Die nur scheinbar und zufällig den Gymnasien und Realschulen angehörigen Schüler werden andere Wege gehen; und das wird — namentlich in großen Städten — keine geringe Zahl sein. Verhältnismäßig geringeren Verlust, wenn es ja ein solcher ist, wird das Gymnasium erleiden: es wird eben auch heute noch von denen, die Fähigkeit und Lernlust haben, am liebsten besucht. Die Realschule aber würde vermuthlich nicht nur viel abzugeben haben, sondern geradezu auf einen Reformweg gedrängt werden. Wenn wir nicht irren, so würde, während jetzt der Zug der Zeit mehr nach den Schulen erster Ordnung drängt — und zwar wegen der zahlreicheren Berechtigungen — die dann freilich in der Regel von Obersecunda an in ihrer Frequenz fast auf ein Minimum herabgehen, dann eine neue Schulgattung sich entwickeln, welche, der lateinlosen Realschule zweiter Ordnung oder der höheren Bürgerschule ohne Latein ähnlich, in der That — wenn durchaus eine Rangordnung nothwendig ist — zwischen Gymnasium und der gewöhnlichen Bürgerschule stehen und also ein Mittelgebiet repräsentiren würde. Die Gymnasien würden entweder durch eine innere Modification, die sich auf Secunda und Prima, vielleicht nur auf Prima beschränkte, die Aufgabe der Vorbereitung für polytechnische Schulen und ähnliche Anstalten wieder an sich nehmen, oder es würde eine mäßige Anzahl Realschulen erster Ordnung bestehen bleiben, die aber dann in Bezug auf den humanistischen Theil ihrer Bildungselemente sich etwas verstärken müßten.

Für die große Mehrzahl derer, welche jetzt aus Quarta und Tertia bis Untersecunda höherer Schulen austreten, und selbst für die, welche in redlichem Bemühen und mit erfreulichem Erfolge es bis zur Prima bringen, um dann in irgend einen praktischen Beruf einzutreten, sollte es Schulen geben, welche ihren Cursus mit dem vollendeten 16. Lebensjahre zum Abschluß bringen, so daß nur ausnahmsweise noch das 17. Jahr erforderlich würde. Diese Schulen — wir würden sie am liebsten höhere Bürgerschulen nennen — müßten in 7 Schuljahren, wobei im Anschlusse an die übrigen über die Elementarschule hinausgehenden Schulen mit dem vollendeten 9. Jahre begonnen würde,*) und in 6 Classenstufen, von denen die oberste bei nicht zu großer Schülerzahl zweijährig sein könnte, im ganzen das Ziel erstreben, welches jetzt die Realschulen zweiter Ordnung verfolgen. Sie müßten vor allem allgemein vorbildende Schulen bleiben und weder nach der mercantilen noch nach der technischen Seite weiter abirren, als es die nicht ganz außer Augen zu lassende Rücksicht auf die localen Verhältnisse wirklich erfordert, und auch diesem berechtigten Einflusse eine Schwächung der eigentlichen Bildungsbestrebungen niemals concediren. Und wie hoch wir auch den Werth der alten Sprachen und Literaturen anschlagen, so gern wir einräumen, daß der bildende Einfluß des lateinischen Unterrichts auf den unteren Schulstufen zumal einen gültigen Ersatz nicht gefunden hat, hier müßen wir doch dem Wunsche Raum geben, daß diese Schulen auf das Latein verzichten. Nicht

*) Es mag dabei nicht unberührt bleiben, daß man allen höheren Unterricht vielleicht besser erst mit dem vollendeten 10. Jahre beginnen würde. Der Artikel „Vorschule" wird Gelegenheit geben, hierauf zurückzukommen.

verzichten aber dürfen sie auf Lehrkräfte, welche denen der übrigen höheren Lehranstalten vollständig ebenbürtig sind in wissenschaftlicher und pädagogischer Qualification, wobei wir im Gegensatze zu neuerdings wieder laut gewordenen Ansichten und in wesentlicher Uebereinstimmung mit den Bemerkungen von Wiese (II, Einleitung) zunächst noch an den bisher bestehenden Einrichtungen und Vorschriften festhalten und die besonderen Realschullehrer-Seminarien der weiteren Entwicklung vorbehaltend, uns mit Erweiterungen und Modificationen der „pädagogischen" Seminare der Universitäten begnügen möchten. Die höheren Bürgerschulen müßen angesichts einer innerlich schwierigeren und nicht durch die Erfahrungen und Traditionen einer langen Entwicklungsgeschichte in den Hauptstücken fest und klar gestellten Aufgabe sich die besten Kräfte zu gewinnen suchen. Daraus folgt denn auch, daß sie, wenn nicht reichlich, so doch anständig dotirt sein müßen. Würden sie doch schon durch ihr Eintreten in den Schulorganismus den städtischen Budgets — denn diese Schulen werden fast durchgängig städtische Anstalten sein — eher Lasten abnehmen als auflegen.

XII. Wenn in dieser Weise der Hypertrophie des höheren Schulwesens gewehrt und dieses seiner großen und schönen Aufgabe wieder ohne Verkümmerung zugewendet würde, weil es die von ihm bisher widerwillig mitgetragene Mittelschule herausgäbe, bedürfte es dann noch einer weiteren Zwischenstufe bis zu der Spitze des Elementarschulwesens, als welche wir die bis zum vollendeten 14. Jahre gehende etwa sechs- oder selbst achtclassige Bürgerschule ansehen möchten? Zu dieser Frage fordern namentlich die neuesten Berliner Bestrebungen auf, deren wir früher schon gedachten. In Berlin machen sich eben die Mängel der jetzigen Organisationsverhältnisse überaus fühlbar, deren mislichster der ist, daß die Bildungsbedürfnisse eines sehr ansehnlichen Theils der Bevölkerung nicht die richtige Befriedigung finden. Die Erfüllung der Aufgabe der eigentlichen Elementarschule reicht dafür nicht hin, und das Ziel der höheren Schulen liegt zu hoch: also ist es gewöhnlich ein Torso höherer Schulbildung, etwa bis mit der Untersecunda, wo das „Berechtigungszeugnis" erlangt werden kann, der ihnen zu Theil wird. Der Stadtschulrath Dr. Hofmann hat daher in einer der Beachtung überaus würdigen Schrift dem dortigen Magistrate den Plan vorgelegt, städtische Mittelschulen zu gründen. Für diese Anstalten, einen neunjährigen Cursus vom vollendeten 6. bis 15. Lebensjahre umfassend und 9 einjährige Classen enthaltend, stellt er folgenden Plan auf:

Classe	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
Religion	2	2	2	3	3	3	3	3	3
Lesen und Deutsch	4	4	4	6	6	6	6	7	7
Mathem. und Rechnen	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Geographie	—	—	—	3	3	3	3	—	—
Geschichte	4	4	4	—	—	—	—	—	—
Französisch	4	4	4	6	6	6	—	—	—
Naturkunde	4	4	4	—	—	—	—	—	—
Schreiben	—	—	—	—	2	4	6	6	6
Zeichnen	4	4	4	4	—	—	—	—	—
Gesang (I.–III. zusammen)		2		2	2	—	—	—	—
Turnen	3	3	3	3	2	2	2	2	2
Summa	30+3	30+3	30+3	30+3	30	30	26	24	24

Der Unterricht soll, soweit möglich, nur Vormittags ertheilt werden; das Schulgeld ist zu 18 Thlr. angesetzt; 40 Freistellen für Aermere in Aussicht genommen; hinsichtlich der äußeren Einrichtung, der Lehrmittel, der Lehrerbesoldungen bleibt kaum etwas zu wünschen übrig, so daß in der That die Hofmann'schen Auseinandersetzungen allen deutschen Magistraten angelegentlichst empfohlen werden dürfen. Selbstverständlich wird endlich vorausgesetzt, daß die Schüler, welche den Cursus der Mittelschulen erfolgreich absolvirt haben, die Berechtigung zum einjährigen Dienste erhalten; also ein praktischer Commentar zu den früheren Bemerkungen über das Berechtigungswesen.

Es sei erlaubt, neben diesen Lectionsplan noch zwei andere Pläne zu stellen: zunächst den der „mittleren Bürgerschule" in Frankfurt a. M.; einer Anstalt von achtjährigem Cursus und zur Zeit 7 Classen bei einem Schulgeld von 16 fl.:

Classe	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Religion	2	2	2	2	3	3	3
Anschauungsunterricht	—	—	—	—	—	2	4
Schreiblehre	—	—	—	—	—	—	11
Deutsch	4	4	4	4	6	9	—
Französisch	4	4	5	5	—	—	—
Geschichte	3	2	2	2	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	2	—	—
Naturgeschichte	2	2	2	2	2	—	—
Physik	3	3	—	—	—	—	—
Rechnen und Algebra	4	4	4	4	5	6	6
Geometrie	3	3	3	2	—	—	—
Schreiben	2	2	3	3	4	4	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	—
Singen	1	1	2	2	2	—	—
Turnen	1	2	2	2	2	2	2
Summe	33	33	33	32	28	28	26;

schließlich auch den Lectionsplan der Stuttgarter Bürgerschule unter Rector Dr. Bücheler, welche acht einjährige Classen enthält:

Classe	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Religion	2	2	3	3	4	4	4	3
Deutsch	4	4	4	6	8	8	8	10
Arithmetik	4	4	5	5	6	6	6	6
Geometrie	4	4	—	—	—	—	—	—
Geschichte	2	2	2	2	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	—	—	—	—
Naturgeschichte	—	—	2	3	4	2	—	—
Physik	3	2	—	—	—	—	—	—
Geometrisches Zeichnen	2	2	2	—	—	—	—	—
Freihandzeichnen	4	4	4	4	—	—	—	—
Schönschreiben	2	2	2	2	6	6	6	3
Singen	1	1	2	1	—	—	—	—
Turnen	3	3	3	3	—	—	—	—
Summa	33	32	31	31	28	26	24	22.

Was nun zunächst den oben verzeichneten Plan für die Berliner Mittelschulen betrifft, so haben wir ihm gegenüber nur zwei Bemerkungen zu machen: erstlich nämlich scheint der naturkundliche Unterricht weniger bedacht, als er für Schulen dieser Art, und gerade für großstädtische, in unsern Tagen nöthig sein möchte, und zweitens gehen die Forderungen hinsichtlich des Französischen (S. 46 und 62) nach den Erfahrungen des Referenten entschieden zu weit. Indem wir — und das ist in Bezug auf die hier vorliegende Organisationsfrage die Hauptsache — gern einräumen, daß eine Großstadt wie Berlin, bei der Fülle und Mannigfaltigkeit der in ihr vorhandenen Bedürfnisse und Bestrebungen ihr Schulwesen viel reicher und feiner nuanciren kann, als das sonst der Fall ist, mögen wir doch das Bedenken nicht unterdrücken, daß diese Art von Mittelschulen sich, insbesondere was die Dauer des Gesammtcursus angeht, noch zu sehr an die Elementarschule anlehnt. Nun kommt aber bei der Gradation des Unterrichts und der Leistungen das Alter der Schüler mindestens ebenso sehr in Betracht, als der Unterrichtsgegenstand. Es würde auf Grund des einfachsten Lehrplanes eine weit über das

bisherige Resultat hinausreichende Leistung erzielt werden können, wenn wir aus 12- und 13jährigen Schülern 14- und 15jährige machen. Die Hofmann'sche Mittelschule geht nur um ein Jahr über die Bürgerschule in der gewöhnlichen Gestalt hinaus. Bei der Kürze dieser Distanz steht sicher zu erwarten, daß die neue Schulart bald in dasselbe Stadium der Hypertrophie tritt, welchem sie bei andern Schulen abhelfen soll, und daß unter ihr nicht viel mehr als die in ihrer Arbeit und ihrem Fortschreiten gehinderte gewöhnliche Elementarschule übrig bleibt, die Armen- oder Freischule, oder wie sie auch heiße. Wenn dagegen der Lehrplan dieser projectirten Schulen sich oben um ein Jahr verlängerte, namentlich auch noch dem Englischen auf den obersten Stufen Eingang gewährte, so schiene dem Referenten die eigenthümliche Stellung und die läuternde Wirksamkeit dieser Schulgattung, wenn ihr sonst Liebe und Wohlwollen bei Patron und Publicum entgegenkäme, wohl gesichert. Diese Schule würde dann zwar mehr sein, als man jetzt unter Mittelschule sich vorzustellen gewöhnt ist, aber sie würde vielleicht diejenige Mittelanstalt, welche, wie wir nachzuweisen versucht haben, ein dringendes Bedürfnis ist für den Mittelstand sowohl wie für die höheren Schulen. Die Elementarschule bis zum 14. Jahre incl., die Mittelschule (höhere Bürgerschule oder auch Realschule) bis zum vollendeten 16. Jahre, das Gymnasium und das Realgymnasium bis zum 18. oder 19. Jahre — erkennen wir da nicht drei nach Inhalt, Ziel, Gesammthaltung sich ziemlich scharf gegen einander abgrenzende Gebiete? — Eine solche Gliederung wird freilich in kleineren Städten nicht möglich sein; da mag es immerhin sein, daß eine Schule, Stadtschule oder wie sonst genannt, verschiedene Richtungen in sich zu vereinigen sucht. Am zweckmäßigsten richtet sich dann die Fürsorge der Stadt auf ein gutes Elementarschulwesen, und dann auf eine Bürgerschule, die mit dem 14. Jahre abschließt und entweder die mehr der Technik zugewandten Wege der Stuttgarter „Bürgerschule" einschlägt (die allerdings kaum noch als normale Bürgerschule gelten kann, sondern fast niedere Gewerbschule ist), oder, wie das die Frankfurter Mittelschule thut, mehr auf die Bedürfnisse des Handelsstandes Rücksicht nimmt. Da wo ein zahlreiches Proletariat besteht, wird freilich eine noch einfachere Schule, eine Armen- oder Freischule, nicht wohl entbehrt werden können. Bleibt dann noch ein Bedürfnis für weiter gehende Schulbildung bestehen, so würde zunächst eine Schule der Art in Frage kommen, wie wir oben „höhere Bürgerschulen" im Umrisse zu zeichnen versuchten.

XIII. Mit den höheren Schulen verbindet man in neuester Zeit gern „Vorschulen", d. h. Elementarclassen, welche die Vorbereitung zum Eintritt in die unterste Classe in einem 2—4jährigen Cursus (in der Regel finden sich 3 Vorclassen) zu besorgen haben. Wir werden über diese Vorschulen, die eine nicht zweifellose Stellung im Schulorganismus einnehmen, in einem späteren Artikel uns eingehender auszusprechen Gelegenheit haben, und beschränken uns daher hier auf die Bemerkung, daß diese Anstalten zwar zur Zeit zweckmäßig und darum empfehlenswerth erscheinen mögen, in der That aber doch nur ein Auskunftsmittel sind, um einem Mangel in der organisatorischen Entwicklung des Elementarschulwesens abzuhelfen.

XIV. Noch zwei Puncte sei es gestattet kurz zu beleuchten, welche in ziemlich naher Beziehung zu dem Thema dieses Artikels stehen. Zuvörderst kann die Frage nicht wohl umgangen werden, wie es mit den Lehrerbildungsanstalten für den Bedarf des Gebietes der Stadt- oder Mittelschulen stehe, ob die gegenwärtigen Einrichtungen genügen, oder ob eine Ergänzung derselben geboten sei. Hinsichtlich der Schulen, die wir als die wünschenswerthe Mittelgattung zwischen höheren und elementaren Schulsphären zu skizziren versuchten, ist freilich oben schon bemerkt worden, daß dieses Gebiet hinsichtlich der Lehrkräfte, die es zu seiner inneren Feststellung und gedeihlichen Wirksamkeit bedarf, sich keineswegs auf seminaristisch Gebildete beschränken darf. Das würde sogar in dem Falle unzweckmäßig und verderblich sein, wenn unsere Seminarien ihre Ziele wesentlich erhöhen und ihre Arbeit im wahren Sinne des Wortes vertiefen könnten, oder wenn besondere Stadtschulseminare beständen, die die Aufgabe der Lehrerbildung für städtische Schulen speciell

verfolgten. Die höhere Bürgerschule, wie wir sie zeichneten, verlangt, wie schon gesagt, die tüchtigsten Kräfte, Lehrer, in denen sich gründliche wissenschaftliche Vorbildung mit pädagogischer Befähigung vereinigt: sie darf um keinen Preis dazu erniedrigt werden, als der Ablagerungsplatz für geringere Qualification oder als das Feld für jugendliche Experimentirlust zu dienen. Auch das examen pro schola würde nicht genügen, insofern es etwa dienen sollte, jungen Theologen die Zwischenzeit bis zum Einrücken ins Pfarramt anständig auszufüllen zu helfen. Aber allerdings möchte auch nicht zu fordern sein, daß lediglich pro facultate geprüfte Lehrer an diesen Schulen arbeiteten: eine Mischung scheint hier nicht bloß zuläßig, sondern vielleicht sogar empfehlenswerth, sofern sie nur nicht das seminaristisch-praktische Element zum vorherrschenden macht. Die von Bonitz in seinen Bemerkungen zum Hofmann'schen Plane geäußerten Bedenken wegen der darin liegenden Schwierigkeit sind völlig berechtigt, aber die Schwierigkeit wird sich überwinden lassen, und gelingt es sie zu überwinden, so wird der Gewinn für beide in einander verschmolzene Bestandtheile des Collegiums ein pädagogisch fruchtbringender sein. Freilich muß man dann auch nicht an den Besoldungen der „Elementarlehrer" wieder ersparen wollen, was man für die wissenschaftlich gebildeten aufwendet, überhaupt den Grundsatz der Gleichberechtigung walten lassen.

Aber allerdings bleibt dabei die Voraussetzung bestehen, daß von der Stelle aus, welcher die Leitung des gesammten Elementarschulwesens übertragen ist, das Bedürfnis der städtischen Elementarschulen, namentlich der von den Hinderungen befreiten, mit denen oft die niedrigste Schulgattung auch in Städten erfolglos kämpft, unmittelbarer ins Auge gefaßt wird. Schwerlich würde eine weit gehende Reform aller Lehrerseminare zu diesem Zwecke unternommen werden dürfen, so laut eine solche auch vielfach begehrt wird. Das Bedürfnis der einfachen Elementarschule wird maßgebend bleiben, und hier ein erhebliches Hinausgehen über die Grenzen, welche die Raumer-Stiehl'schen Regulative im Jahre 1854 gezogen, nicht eher möglich sein, als bis die äußeren Verhältnisse der Elementarschulstellen eine wesentliche Besserung erfahren haben. Und leider sieht es noch gar nicht darnach aus, als ob sich diese Besserung bald einstellen wolle. Die eine Zeit lang ziemlich lebhaft befürwortete Errichtung eigener Stadtschulseminare für die Vorbildung der an den gehobenen Elementar- oder Bürgerschulen anzustellenden Lehrer hat eben so viel gegen sich wie für sich; jedenfalls müßten zunächst Versuche damit gemacht werden. Vielleicht möchte es sich empfehlen, zunächst nur eine Prüfung für das Lehramt an Stadt-, resp. Mittelschulen einzurichten und durch Veranstaltungen, wie die oben von Stettin berichteten, talentvollen und strebsamen Elementarlehrern Gelegenheit zur Fortbildung zu geben. Ob das auf die Dauer ausreichen werde, oder ob weiter gehende Einrichtungen zu treffen seien, das wird sich erst auf Grund längerer Erfahrung beurtheilen lassen.

XV. Es bleibt schließlich noch die Frage übrig, in welcher Weise die Verwaltung des städtischen Schulwesens geordnet und geführt werden solle, eine Ergänzung der in den leitenden Artikeln der Encyklopädie (Schule und Staat, Schulgesetz, Schulregiment) niedergelegten Ansichten und eine Anwendung der aufgestellten Grundsätze auf das communale Schulwesen. Denn gerade diejenigen Schulgattungen, von denen in den vorhergehenden Blättern die Rede war, sind in der Regel Anstalten städtischen Patronates. Daß von den bürgerlichen Stadtgemeinden gegründete, erhaltene oder auch nur erheblich unterstützte Schulanstalten in erster Instanz von den Stadtbehörden geleitet und beaufsichtigt werden müßen, darüber wird kaum ein Zweifel bestehen können. Beruht doch das Gedeihen des Schulwesens vor allem auf der thätigen Liebe der Stadtgemeinden, und kann doch die rechte Freudigkeit zum Schaffen und Pflegen nimmermehr da walten, wo man zwar verpflichtet ist, zu gründen und zu erhalten, aber nicht berechtigt, an der inneren Entwicklung und Gestaltung mitzuarbeiten und so seinem Werke stets nahe zu bleiben. Es ist schon an anderer Stelle darauf hingewiesen worden, daß das Recht des Staates in dieser Beziehung dem Rechte der Gemeinde so viel Spielraum gewähren

möge, als sich nur irgend mit dem Interesse der Schule vereinigen läßt. Hier fragt es sich um die Art und Weise dieser unmittelbaren Schulleitung. Sie sei zunächst vorwiegend bürgerlich und nicht vorwiegend kirchlich. Der Grund, welcher bei der Landschule noch lange wirksam sein wird, dem Geistlichen die directe Schulinspection, wenn auch nicht ausschließlich, doch vorzugsweise zu übergeben, dieser Grund fällt bei den Stadtschulen hinweg; auch in den kleineren Städten wird es nicht leicht ganz und gar an Männern außerhalb der Geistlichkeit fehlen, welche an der Schulinspection Antheil zu nehmen befähigt sind. Aber ebenso wenig ist das christlich-kirchliche Element grundsätzlich auszuschließen; seine Betheiligung bleibt wünschenswerth und ist, wo die Verhältnisse irgend gesund sind, selbstverständlich. In kleineren Städten wird der Magistrat oder Gemeinderath die Schulangelegenheiten in seiner Hand behalten können, so daß er mit der directen Inspection geeignete Personen beauftragt. In mittleren und größeren Städten, wo der Geschäftskreis der städtischen Verwaltung umfangreicher, und wo zudem die Zahl der städtischen Schulen größer ist, auch wohl Schulen verschiedener Art und Einrichtung neben einander bestehen, wird sich die Einsetzung einer „Stadtschulcommission“ oder „Stadtschuldeputation“, einer Centralbehörde für das ganze städtische Schulwesen empfehlen. Für diese Schuldeputationen besteht eine preußische Ministerialinstruction vom 26. Juni 1811, welche, obwohl ein halbes Jahrhundert seitdem vergangen, in der That noch heute, was die hauptsächlichen Bestimmungen betrifft, als mustergültig bezeichnet werden kann, mag auch im einzelnen jetzt manches geändert werden dürfen. Ist die Stadt groß, so wird der Magistrat einen technischen Schulmann in sich aufnehmen, einen Stadtschulrath, wie in Berlin, Breslau, Magdeburg, Stettin ꝛc., der der Schuldeputation als Mitglied angehört, die technischen Arbeiten besorgt und die Beziehungen zur staatlichen Oberbehörde erhält. Berlin, dessen Schulwesen die großartigsten Dimensionen gewonnen hat, besitzt sogar zwei Stadtschulräthe, deren einer das höhere, der andere das Elementarschulwesen besorgt. Auf diese Einrichtung ist ganz besonderes Gewicht zu legen: auf ihr beruht eben wesentlich das Gedeihen des Stadtschulwesens, wie die Entwicklung zu größerer Selbständigkeit. Denn ohne eigentlichste Sachkunde und berufliche Erfahrung läßt sich jetzt das Schulwesen nicht mehr leiten; ist es jemals ohne diese Requisiten möglich gewesen, so ist das wenigstens heutzutage nicht mehr der Fall. Der schulfreundliche Dilettantismus, der in communalen Corporationen leicht sich geltend macht, und den wir gar nicht austreiben wollen, bedarf eines Regulators, um nicht schädlich zu werden. Das ist der schulmännische Beamte, der Stadtschulrath, oder allenfalls auch der Stadtschulinspector. Indessen bleibt eine Gefahr doch bestehen: solche Schuldeputationen können leicht dem Bureaukratismus verfallen, es werden schreiblustige Gremien mit wohlentwickeltem Actenapparat, dem lebendigen Leben der Schule innerlich fremd, ohne rechten Verkehr mit dem Schulwesen selbst. Sind sie allzu zahlreich, so werden sie unbehülfliche Körper, die schon dieser Massenhaftigkeit wegen nicht recht in Bewegung zu bringen sind; wird die Zahl der Mitglieder zu ängstlich beschränkt, so wird die wesentliche Wirkung nicht erzielt, daß sich Interesse für die Schulen und Bereitwilligkeit, ihnen Opfer zu bringen, in der Bürgerschaft verbreite und Früchte bringe. Die Construction der Stadtschulbehörden erfolge daher, insbesondere in größeren Städten, vielmehr in der Richtung von unten nach oben, von den einzelnen Schulen und Schulgruppen ausgehend. Curatorien für einzelne, namentlich höhere Schulen, Schulvorstände für nach Zweck und Einrichtung homogene Schulen, zusammengesetzt aus Bürgern und dazu befähigten von der Gemeindevertretung gewählten Geistlichen unter gesicherter Mitwirkung der Schuldirigenten, mögen die nächste Sorge und Pflege übernehmen, und aus den von diesen Vorständen Delegirten, unter Hinzutritt einiger Vertreter der Stadtbehörden, möge sich die Schuldeputation bilden. Freilich wird es im Anfang nicht leicht sein, die hinreichende Anzahl zu solcher nicht mühelosen und weniger nach außen hervortretenden Thätigkeit geneigter und befähigter Männer zu finden; aber sicher erschließt das Betreten und Verfolgen dieses

Weges dem Schulwesen eine Fülle fördernder Kraft, welche der bisherige Verwaltungsmodus ihm zuzuwenden nicht vermocht hat *). **Paldamus.**

*) Von Bedeutung für einen der wichtigsten unter den in dem obigen Artikel besprochenen Gegenständen ist die eben jetzt, im März 1871, ausgegebene Brochüre von Dr. Oskar **Jäger** in Köln, „Gymnasium und Realschule I. Ordnung“ (Mainz bei C. G. Kunze's Nachfolger). J. weist als auf ein ernsthaftes Uebel, einen nationalökonomischen Fehler darauf hin, daß nach mäßiger Rechnung für Aufrechterhaltung der Realprima jährlich etwa 80,000 Thlr. mehr aufgewendet werden, als das Schulgeld eindringt, und daß die besten Lehrer an Realschulen I. Ordnung, die Lehrer der Primen, durchschnittlich 7—8, an sehr vielen Orten nur 2—3 Schüler haben, während auf die Gymnasialprima durchschnittlich 27 kommen und nur an sehr wenigen Anstalten die Zahl unter 10 herabsinke. Es werde von mehreren Seiten behauptet, das würde sich alsbald ändern, wenn das Zeugnis der Reife den Abiturienten der Realschule I. Ord. die Zulassung zu akademischen Facultätsstudien mit gleichen Rechten und Consequenzen sicherte, wie das Reifezeugnis des Gymnasiums den Gymnasialabitueienten. Auf dieses sei nun also die Frage zu stellen. Vom Standpunct des öffentlichen Interesses sei das noch nicht entscheidend, daß die Creirung von Realstudenten neben Gymnasialstudenten das werthvolle Gut der Gemeinsamkeit einer breiten Basis allgemeiner und gleichartiger Bildung gefährden würde. Aber das Gymnasium stellt die von dem unmittelbar Nützlichen am weitesten entfernten Fächer, das Lateinische und Geiechische, in den Mittelpunct, weil es, was nur an einem Hauptgegenstand möglich ist, studiren lehren will, in einem reinen Wissensstoff mit selbständiger Geistesarbeit heimisch werden, und weil die griechisch-römische Cultur die Wurzel der modernen ist, der jugendliche Geist aber durch die Erlernung der alten Sprachen allein die Richtung der Denkkraft auf die letzten erkennbaren Geünde der Dinge sich vertraut macht; die Sicherheit in dem einen Centralfach unterstützt ihn bei dem Eindringen in die sich anschließenden Gebiete. Eine solche Vorbereitung für die Facultätsstudien gewährt die Realschule I. Ord. nicht; vollends nicht, wenn sie nach der Forderung mancher ihrer Freunde das Latein aus ihrem Lehrplan beseitigt, da das gründliche Verständnis jeder Wissenschaft, jedes Erzeugnisses unserer Literatur, jedes Dichterwerks wenigstens das Latein voraussetzt. Die Realschule I. Ord. gewährt eine Menge von Kenntnissen für praktische Berufe, aber ein centrales Unterrichtsfach, welches die Kraft concentrirt und für einen höheren wissenschaftlichen Unterricht vorbereitet, hat sie nicht; sie giebt dem Latein, wo sie es hat, eine falsche Stellung, indem sie gerade in diesem Gegenstand, der den wissenschaftlichen Sinn wecken und schärfen soll, die Forderungen in jeder höheren Classe herabstimmt und so die Sicherheit und Leichtigkeit, ohne welche die höheren Aufgaben des Faches nicht mehr gelöst werden können, unmöglich macht; die Fächer aber, welche dieses Centrum ersetzen sollen, sind für diesen Zweck nicht tauglich: die Mathematik steht den Sprachen in Betreff der Allseitigkeit der Anregung weit nach; die Naturwissenschaften ebenso in Betreff des Nahrungswerthes für das jugendliche Alter, in Betreff des erforderlichen Gleichgewichts von receptiver und productiver Thätigkeit und der Tauglichkeit für schulmäßigen Unterricht, da die Vorzeigung der Naturgegenstände in Classen die geistige Sammlung erschwert; eine über das Durchschnittsmaß des Gymnasialunterrichts hinausgehende Kenntnis der modernen Sprachen aber hat für künftige Studirende vor dem akademischen Studium keineswegs dieselbe Wichtigkeit wie die Vertrautheit mit den alten Sprachen. Die modernen Sprachen lassen gerade als Sprachen des lebendigen Marktes kein wissenschaftliches Interesse daran bei den Schülern aufkommen; sie sind für das Uebersetzen ins Deutsche zu leicht, um dem Schüler die zur Vorbereitung auf wissenschaftliche Studien erforderliche harte Denkarbeit aufzulegen, für das Uebersetzen ins Französische und Englische zu schwer, weil sie alsdann einen sprachlichen Feinsinn verlangen, der nur im fremden Lande selbst zu erreichen ist. Die Erfahrung hinsichtlich der Leistungen der Realschulabiturienten in den für die Beurtheilung der geistigen Reife wichtigsten Fächern in Vergleich mit den Gymnasialabiturienten spricht gegen die verlangte Concession; kann aber durch eine von den Behörden angeordnete Enquête leicht auf weiterer Grundlage untersucht werden. Ehe man Realschule und Universität zugleich verpfuscht, soll man die Sache unparteiisch prüfen.

Es sind in dieser Frage überhaupt zwei Strömungen zu unterscheiden: die einen wollen die Realschule als vorwiegend praktische Schule mit der entsprechenden Organisation und Ausstattung und mit möglichst kurzem Cursus; die andern wollen sie als vorwiegend wissenschaftliche Anstalt, als modernes Gymnasium auf Grundlage der in neuerer Zeit für die Bildung der Jugend vorzugsweise empfohlenen Wissenschaften. Der durch die Realschule I. Ord. geschaffene Compromiß

Stadtschulen des Mittelalters s. Mittelalterliches Schulwesen S. 822 ff.
Statuten s. Schulgesetze.
Ständige Lehrer s. Lehrer.
Stellvertreter s. Lehrer S. 206.

Stenographie. Ihre Entstehung und Entwicklung. Nachdem in ältester Zeit die Schrift außer der monumentalen Bedeutung allmählich auch eine praktische und vollends literarische erlangt hatte, entwickelte sich aus der hieroglyphischen (Aegyptens) oder Bilder- (Semitisch) oder Keilschrift allmählich, wenn gleich in verschiedenen Stufen und Uebergängen (über Aegypten vgl. Ammian. Marcell. 17, 4.), eine Art von Currentschrift, die freilich noch lange nicht den Grad von Flüchtigkeit wie unsre moderne erreichte. Um so lebhafter aber fühlte man das Bedürfnis für gewiße geschäftliche Zwecke eine Schnellschrift, Tachygraphie, herzustellen. Ταχυγράφοι, später ὀξυγράφοι, gab es schon bei den Griechen; vgl. über Xenophon die Nachricht bei Diog. Laert. 2, 48. Die älteste uns noch bekannte Art sind die bei den Römern erfundenen notae, zunächst willkürliche aber conventionelle Abbreviaturen mit Anfangsbuchstaben (sigla; litterae

sollte den Zwiespalt ausgleichen, aber er dauert fort. Von den Freunden dieser Anstalten empfehlen, wie gesagt, viele die Gewährung der akademischen Rechte an sie; wenn sie durchdringen, so muß die Realschule I. Ord. ihre Anforderungen wesentlich steigern und damit ihre gegenwärtige Organisation aufheben. Die Realschule als Bürgerschule, für den erwerbenden Stand bestimmt, braucht kein Latein, gewährt aber die für die praktischen Berufsarten wichtigen Kenntnisse und lehrt die Schüler in den angrenzenden, allgemein bildenden Fächern sich orientiren, nicht aber sie in wissenschaftlichem Sinne studiren. Für die leitenden Gesellschaftsclassen genügen dagegen die Gymnasien, sowohl wenn die betreffenden Jünglinge nur bis zur Schwelle der Hochschule eine allgemeine, mehr wissenschaftliche Bildung anstreben, als wenn sie auch den akademischen Cursus absolviren wollen. Zu einer doppelten Art von Vorbereitung für die Universität, einer realistischen neben der gymnasialen, existirt kein öffentliches Bedürfnis; man errichte nur für diejenigen, welche Latein, aber kein Griechisch bedürfen, Realparallelclassen ohne Griechisch, so daß erst mit der Quarta die Bifurcation eintritt, von da an aber ohne das Griechische, wie vorher durchaus, der Lehrplan des Gymnasiums beibehalten wird. — Wir haben uns bemüht, in Rücksicht auf den brennenden Charakter der Frage die Quintessenz aus dem obigen Schriftchen in kurzem Auszug zu geben, wollen aber nicht unterlassen hinzuzufügen, daß wir bei diesem Verfahren manchen Gedanken haben übergehen müßen oder nicht ins volle Licht stellen können, den wir sonst gerne hervorgehoben hätten. Die Darstellung ist an vielen Stellen pikant. In der Hauptsache selbst ein Urtheil abzugeben, müßen wir uns bei der großen Verschiedenheit der süddeutschen Verhältnisse versagen und das lieber den norddeutschen Schulmännern überlassen. —

Nachschrift. Das neueste uns zu Gesicht kommende Heft der Berliner Zeitschr. für die Gym. bringt S. 873 ein Circularrescript vom 7. Dec. 1870, welches die Frage für Preußen zu Gunsten der Realschulen entscheidet. Es bestimmt, „daß hinsort die Realschulen I. O. berechtigt sein sollen, ihre Schüler, welche ordnungsmäßig ein Zeugnis der Reife erlangt haben, auch zur Universität zu entlassen, und daß ein solches Zeugnis in Beziehung auf die Immatriculation und auf die demnächstige Inscription bei der philosophischen Facultät dieselbe Gültigkeit hat, wie die Gymnasialzeugnisse der Reife. Dagegen ist die Inscription bei den übrigen Facultäten auf den Grund eines solchen Zeugnisses nach wie vor nicht gestattet. Was die späteren Staatsprüfungen betrifft, so werden von jetzt an Schulamtscandidaten, welche eine Realschule I. O. besucht und nach Erlangung eines von derselben ertheilten Zeugnisses der Reife ein akademisches Triennium absolvirt haben, zum Examen pro facultate docendi in den Fächern der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen, jedoch mit Beschränkung der Anstellungsfähigkeit auf Real- und höhere Bürgerschulen, ohne vorgängige besondere Genehmigung zugelassen werden. Bei der Anstellung von Lehrern der neueren Sprachen auch an Real- und höheren Bürgerschulen wird das Kgl. Provincialcollegium indessen nicht unberücksichtigt lassen, daß die umfassendere Sprachenkenntnis und besonders die gründlichere grammatische Durchbildung, welche das Gymnasium gewährt, denjenigen einen Vorzug giebt, die ein Gymnasium besucht haben." — Jacta est alea. Die Schranken sind offen. D. Red.

singulariae Gell. N. A. 17. 9.), welche ziemlich bald in Gebrauch kamen: Vulgares notas Ennius (?) primus MC (?) invenit. Notarum usus erat, ut quidquid pro contione aut in iudiciis diceretur librarii scriberent simul astantes divisis inter se partibus quot quisque verba et quo ordine exciperet. In dieser Nachricht des Isidorus Hispal. Origg. 1, 21 mag so viel richtig sein, daß schon zur Zeit des Ennius eine Anzahl von landesüblichen Abbreviaturen (vgl. Inscriptiones) vorhanden waren. Der zweite Satz aber in jener etwas confusen Stelle scheint sich vielmehr auf die sogen. notae Tironianae*) zu beziehen, die sich zu jenen vulgares verhalten haben müßen, wie ein kunstmäßiges System zu dem Exoterischen, Laienhaften. Der Freigelassene des Cicero, Tullius Tiro, soll zuerst praepositionum notas eingeführt haben, Vipsanus Philargyrus, vielleicht Freigelassener des Agrippa, und der des Mäcenas, Aquila, bildeten diese notae für die librarii, notarii, exceptores, σημειογράφοι weiter aus, Seneca Corbubensis, der Rhetor oder der Philosoph, soll dieselben bis auf die Zahl von 5000 gebracht haben und in den verschiedenen Handschriften sind uns mehr als doppelt so viel überhaupt erhalten. Man gebrauchte seit lange her die Abbreviaturen durch Anfangsbuchstaben, die freilich mehrdeutig waren: P = potestas, pendit, pendet, populus; A allein konnte alius, ante, animus, arbiter, amicus, ager, augustus bezeichnen, man mußte darum gegen Verwechselung Vorsorge treffen; diese bot sich auf dreierlei Weise; die einfachste war eben die Zufügung noch eines Stammbuchstaben: wie SR servus, USR usura, NG negat, UT utitur, UL utilis, BL bellus, BG belliger; die Beisetzung eines diakritischen Zeichens oder Punctes war ein zweites Mittel und dabei findet man z. B. den Punct ober- und unterhalb, rechts und links von dem siglum. Doch wurde der Punct auch für gewiße Buchstaben als Sigel verwendet. Besäßen wir ein kritisch gesichtetes und gesichertes Material der notae Tir., so würde die ratio derselben auch mit mehr Sicherheit zu finden sein; man glaubte eine gewiße Symbolik zu entdecken, so daß z. B. H mit Punct darüber, welches homo bezeichnet, von H mit Punct darunter, welches humus bedeutet, nach dem Symbolismus geschieden sei, der oben die Begriffe punctire, welche das oben, über oder auf der Erde Befindliche, Lebendige, Höhere, Titel, Würden, Verwandtschaften, Sonne, Licht, weiße Farbe u. s. w. bedeuten, dagegen unten was unter oder in der Erde ist, Metalle, Gewächse, Finsterniß, schwarze Farbe u. dgl. Dieser Symbolismus habe auch bei dem dritten Mittel der Bezeichnung von Präfixis und Suffixis um sich gegriffen, so daß man z. B. durch Voran- oder Nachsetzung eine Unterscheidung zwischen Gegenwart und Vergangenheit, Präsens und Perfect, iuvenis und senex erreicht habe. Das letztere müßte doch wohl bald aufgegeben worden sein, soweit es solche Symbolik betrifft. Anfangs hatte man höchst wahrscheinlich überhaupt wenige Endungen; zunächst etwa die Flexionsendungen us, a, um, is, it, dann Wortbildungssuffixa, M für mentum wie für mus u. ä. (dann aber natürlich nicht vor dem Stamm, was ja auch wider die Hand beim Schreiben wäre) im Gebrauch. Wohl aber kam

*) Literatur. Die Notae sind in mehreren Zusammenstellungen überliefert; verhältnismäßig am besten in Jan. Gruteri thesaur. inscript. (erste Ausgabe) MDCIII.; aber es thut eine kritische Ausgabe nach den verschiedenen vorhandenen Handschriften sehr noth, Rector Schmitz in Cöln bereitet eine solche vor. Außer der alten Palaeographia critica von Kopp, vergl. Zell in Pauly's Realencyclopädie s. v. notae; Mommsen, de notis antiquis opusc. in den Berichten über die Verh. der k. sächs. Ges. der Wiss. zu Leipzig. Philol.-histor. Klasse 1853; Schmitz, Tironiana, in Symbola philolog. Bonnens. vol. II.; Sickel, das lexicon Tironianum der Göttweiher Stiftsbibliothek, in Sitzungsber. der kais. Ak. d. W. Wien, Philos.-hist. Cl. vol. XXXIII. tom. I.; Dr. Zeibig, Gesch. u. Literat. der Geschwindschreibekunst; Oscar Lehmann Quaestiones de notis Tironis et Senecae, Diss. philol., acced. tabb. autogr. III., Lips. MDCCCLXIX; Wild, Einiges über Tiro u. die Tir. Noten. Herbstprog. 1870. Gymnas. Passau. Bekanntlich hat schon Gabelsberger nach der damals gegebenen Möglichkeit diese tironischen Noten studirt und einen Theil seiner Methode danach geformt; vgl. Neue Vervollkommnungen in der deutschen Redezeichnenkunst oder Stenographie, München 1843.

nun für die Stammconsonanten wie für Suffixa eine sich mehrende Zahl von Chiffern in Brauch, welche die Schnelligkeit des Schreibens ermöglichten, am meisten später in den Kaisernamen und Würden, so daß z. B. ein Zug ähnlich einem arabischen nicht geschlossenen 6 für Caesar, dasselbe mit von der Spitze linkslaufendem oberhalb punctirtem Querstrich imperator Caesar bezeichnete. Auch diese Chiffern, welche den ältesten notarii noch unbekannt waren, erfuhren immer weitere Ausbildung; da jedoch dieselbe zwar nicht planlos erfolgte, aber doch immer den Charakter der Willkürlichkeit behielt, so wurde die Erlernung und Ausübung der Kunst immer schwieriger und insbesondere litt die Sicherheit rascher Dechiffrirung und die Zuverläßigkeit des Lesens darunter so, daß Kaiser Justinian in seinem Codex (I, 17, 2 §. 22) geradezu ein Verbot zu geben sich veranlaßt sah: Eandem autem poenam falsitatis constituimus et adversus eos qui in posterum leges nostras per siglorum obscuritates ausi fuerint conscribere. Omnia enim, id est et nomina prudentium, et titulos, et librorum numeros, per consequentias literarum volumus, non per sigla manifestari etc. Der Gebrauch jener Chiffern war dadurch beschränkt, aber keineswegs unterdrückt; vielmehr bildete der Unterricht in der Tachygraphie ebenso wie in der Currentschrift einen Lehrgegenstand im Jugendunterricht (notaria neben abecedaria); Sklaven und Freigelassene hatten längst sich so ihr Brod erworben; es gab Fachtachygraphen und von einem solchen rühmt seine Grabschrift (Inscr. lat. Orell. n. 2876) doctus in compendia tot literarum et nominum notare currenti stilo quot lingua currens diceret iam nemo supererat legens. Eine weitere Ausbildung der Bezeichnung von Endungen und überhaupt Silben fand durch die fränkischen und deutschen Kanzleien und Schreiber statt, z. B. für bad, baf, staha, scaha, stlaha, splaha, scra, straha, scraha, spraha, denen der germanische Ursprung an die Stirne geschrieben ist, die freilich bis ins Mittelalter hinein in dieser Weise noch ergänzt wurden und deren Reste noch in Handschriften theilweise in Brauch waren. Die Erfindung der Buchdruckerkunst hat sicher diesem Gebrauch völlig ein Ende gemacht, der auch vorher schon seit dem 10. Jahrh. mehr und mehr in Abnahme gekommen und darum in sogen. Lexicis notarum, für das Dechiffriren mehr als für das Schreiben, aufgezeichnet und commentirt worden war. (Nach langer Pause hat erst Gabelsberger in seiner Kunst wenigstens theilweise jenes System wieder aufleben lassen.)

Die spätere Zeit der öffentlichen Reichstage (Parliament in England) und Rechtspflege (in den Parlements Frankreichs) erweckte aufs neue ein tachygraphisches System. Schon im 16. Jahrhundert wurde die Tachygraphie in England gepflegt, weitergeführt besonders durch Mavor (1780—89) und Taylor (1786). Man schlug hier einen ganz neuen Weg linearer Schriftzeichen ein, indem Theile des Kreises und der Geraden als Chiffern gewählt wurden. Man hatte erkannt, daß für das Auge die Consonanten die Hauptträger des Wortes sind und in der That wird jeder Leser ohne Anstoß folgenden Satz lesen: „s fll hr ggt wrdn, wlch Bwndtns s mt dr Stngrph, :dr Schnllschrbknst hb;" etwa noch nöthige diakritische Vocale wurden nach semitischer Weise ober oder unter der Chiffern (Consonanten)-Zeile als Puncte oder Accente angebracht. Man hatte dabei nur übersehen, wie wenig handgerecht jene Chiffern in ihrer Aneinanderfügung sind; in neuerer Zeit ist nun, statt des etwas verbesserten graphischen allein, auch das phonetische Princip zur Geltung gekommen, besonders durch die von Isaak Pitman 1837 erfundene und von ihm und Ellis mit Hülfe vieler Vereine weiter ausgebildete, auch linguistisch bedeutsame, Phonologie. — In Frankreich hatte inzwischen schon 1792 Bertin das Taylor'sche System übertragen und 1827 hat Prevost eine weitere Verbesserung vorgenommen. Auch in Deutschland schloß man sich diesem Systeme an, den ersten Versuch machten Mosengeil und Horstig 1797, nach einer Reihe von Versuchen anderer erschien noch 1830 von Novak eine „Ausführliche Anleitung z. dtsch. Stenogr." in Wien.

Die bisher genannten Systeme litten aber doch zu sehr an einem gewißen todten Mechanismus. Dies erkannte besonders Franz Xaver Gabelsberger (geb. in München 9. Febr. 1789). Er erklärte: „die mechanische Handfertigkeit kömmt bei dieser Kunst-

leistung nur als praktisches — der Hauptsache nach aber ziemlich untergeordnetes Behikel zur Anwendung" — es komme vielmehr darauf an, ein richtiges verbindungsfähiges Alphabet und ein logisches Kürzungsprincip der Satztheile aufzufinden, d. h. einfache zu Ligaturen sich eignende Buchstabenformen, und logisch consequente Abkürzung der Rede durch ganze oder halbe Weglassung des leicht zu Ergänzenden oder Selbstverständlichen. Nach mancherlei Studien und Versuchen auf diesem und verwandten Gebieten, besonders vom J. 1817 an, stellte er nach genauen Berechnungen und Uebersichten über die Häufigkeit und die gegenseitigen Verhältnisse der Lautelemente und Silben der deutschen Sprache auf Grund von Adelungs WB. ein förmliches deutsches Silbenlexikon her. Dann gieng er an die Fixirung der graphischen Elemente, und zwar nicht nach dem alten linear-geometrischen Princip, sondern neben der fast aufgegebenen Geraden bediente er sich der Curve und besonders der leicht sich verbindenden Schlinge, welche möglichst vielerlei Buchstabenverbindungen eingeht, ohne daß die Elemente der einzelnen Buchstaben dabei aufgegeben wären. Denn er stellte nicht etwa eine Siglenschrift oder auch nur Silbenchiffern her, sondern ein vollständiges Alphabet mit je einem Zeichen für je einen Laut (in einigen Fällen für oft wiederkehrende Lautgruppen, z. B. schw, schm, str, spr). Die Hand braucht dabei nicht im Zickzack absetzend oder gar rückwärts geführt zu werden. Die Vokalisation ist, weil alle Punktirung Verzögerung und in der Eile Undeutlichkeit verursacht, sinnreich den kleinen Consonantenzeichen mit übertragen, deren Stellung über (für i) oder unter der Zeile (für u), wie die größere Rundung des Zeichens (für o), die Getrennthaltung (für e), ein Crescendo zum Druckstrich (für a), Schärfung oder Spitzung (für i) vollkommen ausreichen. Diphthonge sind theils Ligaturen aus den für gewiße Fälle immerhin auch vorhandenen Vokalzeichen oder haben eigene Bezeichnung. Nachdem Gabelsberger die Grundzüge seines Systems der k. b. Akademie der Wissenschaften vorgelegt hatte, fanden sie im J. 1829 rühmende Anerkennung bei derselben. Nunmehr gieng er an die zweite Hälfte der „deutschen Redezeichenkunst" oder, wie man sie nun von einem Nebenumstand nannte, Stenographie (Engschrift).

Gabelsberger war durch privates Bedürfnis bei seinen Excerpten und Studien zur Erfindung seines Alphabets gekommen und auch wenn man bloß dieses anwendet, ist der Currentschrift gegenüber schon ziemlich viel erreicht; es galt aber das System so auszubilden, daß eine noch größere Raschheit mit Sicherheit der Aufzeichnung und schließlich die wortgetreue Wiedergabe einer schneller gesprochenen Rede ermöglicht würde: dies ist die Aufgabe der verschiedenen Arten der Kürzung*). Zunächst werden nun in der 1) Wortkürzung eine Reihe von Abbreviaturen, wie sie auch in der Currentschrift üblich sind, angewandt, besonders werden Endungen und Suffixa überhaupt gekürzt und z. B. das Eingeklammerte in folgenden Beispielen weggelassen: leb(ens)mut, aufmerk(sam)keit, Flatter(haftig)keit, sich angeleg(en) sein lass(en). Auch wird mit Verwendung einer besonderen Stellung über oder unter der Zeile die Flexion erleichtert, so z. B. das Präsens von werden bloß so bezeichnet: ich ^{w}, du ^{w}, er ^{w}, sie ^{w}, wir ^{w}, ihr ^{w} sie ^{wn}. — 2) Die Satzkürzung zerfällt a) in Formkürzung, wo die Formtheile eines Wortes (End-, Beugungs-, Vor- oder Nachsilben) zur Andeutung des fehlenden Wortes dienen, besonders des Prädikats (daher von Gabelsberger selbst Prädicatkürzung genannt) z. B. kannstu auf diese Frage ant-? Diese sonnfinsternis ist bei uns un^{bar}; der Fleischer ^{tet} Vieh; b) in Klangkürzung, welche zu gleichem Zweck den charakteristischen An-, In- oder Auslaut zur Bezeichnung des Wortes verwendet, z. B. UnterSang und $^{a\ o}$ das Heer aus der Stadt; du wagst mir unter die Augen zu tr-? Unser Schicksal liegt in Gottes ^{a}; c) gemischte Kürzung aus beiden vorigen, z. B. trotz all beredkeit des ver^{tger} beharrte der Staatsan^{a} bei seinem Strafan^{a} und das Ger ver^{te} die Ange^{agt} wegen versu Gift^{o} zu

*) Es ist unmöglich, hier mehr als eine kurze Skizze zu geben; eine ausgeführtere findet man von Tietz in Masius N. Jahrbb. 1867 Bd. 96 S. 429 ff. Wer Näheres wünscht, kann um wenige Groschen eines der weiter unten verzeichneten Lehrbücher sich verschaffen.

20^{tg} ^{ch}hause^{e} (Zuchthausstrafe); die vorteile, welche die Stenografi bitet sind so in die augen ^{ingend}, d ire einfürung in den ^{ulen} nur noch eine? der^{ei} ist; ein steno(graph) welcher eine nd lang einem ^{r} (Redner; je nach dem Zusammenhang kann dies beliebige nomina agentis bezeichnen) nachgeschr hat, wird mer ange is sein als ein $^{\text{nt elbr}}$ (Currentschreiber) der dieselbe ^{ei} geschr hat, aber nur deshalb, weil r 6—8mal fvil wort i drselben ^{el} geschr hat, weil r fmit 6—8mal fvil be if (begriffe) geistig vra^{eit} (verarbeiten) muſt und seine geist fte (Geisteskräfte) umſvilmehr in an^{spr} ge^{o} war. Die höchste Stufe der Kürzung ist die d) logische im engern Sinn, wie sie der Stenograph von Fach braucht, bei welcher alles entbehrliche ganz weggelassen wird, z. B. wenn sagst, Goethe sei größt Dichtr seinr, gebe vollko recht.*)

Dies dürfte genügen, um einigermaßen eine Ahnung von dem Princip zu erhalten; es ist nur noch besonders hervorzuheben, daß abgesehen von wenigen Siglen (die bei Stolze's System grundsätzlich bei weitem zahlreicher sind) die ganze Lehre der Kürzungen beherrscht ist von den Regeln der Grammatik und Lexikologie (Phraseologie). Gabelsberger verbesserte sein System unablässig nach den Erfahrungen, die er als Kammerstenograph (seit 1819. 1822), dann als Begründer und Leiter eines stenographischen Instituts gemacht hatte; im J. 1834 erschien seine „Anleitung zur deutschen Redezeichenkunst," die seitdem auch nach seinem Tode (4. Jan. 1839) wie seine anderen Werke durch seine zahlreichen Schüler, zunächst durch den stenographischen Centralverein zu München, dann anderwärts fortwährend Verbesserungen erfuhr; zuletzt stellten im Jahr 1857 auf einer Conferenz in Dresden die vereinigten Vertreter der bayerischen, sächsischen und österreichischen Vereine eine einheitliche feste Methode in den Lehrmitteln her, um die Kunst für das praktische Geschäftsleben leicht erlernbar und brauchbar zu machen, ohne daß sie ihre Anwendbarkeit als sogen. Kammerschrift aufzugeben braucht.

Inzwischen hatte aber auch Heinrich August Wilhelm Stolze (geb. in Berlin, 20. Mai 1798) seit 1820 sich das Ziel gesteckt, die vorhandenen Systeme zu verbessern, war auch daran, ein eigenes auszuarbeiten, als das Gabelsberger'sche ihm bekannt und von ihm anerkannt wurde, dessen Grundprincipien und selbst Buchstabenformen theilweise im Stolze'schen System erkennbar sind. Er suchte auch an Gabelsbergers System die dem Erfinder selbst nicht verborgenen Unvollkommenheiten zu beseitigen und trat nun mit seinem System hervor im J. 1841 in dem Werke: Theoretisch-praktisches Lehrbuch der deutschen Stenographie für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. 2 Theile. Berlin. Gabelsbergers „Neue Vervollkommnungen" erschienen 1843. Die etwas mißlichen Erfahrungen bei dem vereinigten Landtag in Berlin 1847 veranlaßten Stolze 1852 ebenfalls neue Verbesserungen zu veröffentlichen; es erschien sein „Ausf. Lehrgang" mit 80 Tafeln, dann sein „Stenogr. Lehrbuch," die „Anleitung zur deutschen St." Weiteres über die Literatur und Statistik folgt unten; hier ist noch zu erwähnen, daß bis zu Stolze's Tod (9. Jan. 1867) und darüber hinaus die beiden Systeme in fortwährender Rivalität und Fehde sich befinden. Hier kommt es nur darauf an, zu constatiren, daß gegenüber den früheren engl.-franz.-deutschen linearen Systemen das von Stolze denselben Rang einnimmt wie das Gabelsbergers. Stolze unterscheidet sich hauptsächlich darin von Gabels-

*) Bei der Umschreibung in Current- oder Druckschrift (aus der Stolze'schen Stenographie noch mehr) ist es für das Auge des Lesers etwas ungewohntes, fast beleidigendes, solche buchstäbliche Transscription zu erblicken; natürlich, weil mit bekannten Zeichen in ungewohnter Weise operirt ist; ganz anders ist der psychologische Eindruck, wenn der Lernende von vorneherein diese Operation mit den dazu gehörigen und geeigneten Zeichen, die ihm noch neu sind, vollzieht. Ein Vorwurf kann der Stenographie aus diesem um der Laien willen nothwendigen Misbrauch der Current- oder Druckschrift nicht erwachsen. Wie würden sich die Abbreviaturen der Currentschrift (z. B. in Collegienheften) gedruckt ausnehmen? Wenn das letzte Ziel ist, eine Rede so rasch sie gesprochen wird, schriftlich zu fixiren, so muß alles irgend entbehrliche über Bord geworfen werden; man sehe nur, wie lange Zeit man braucht, wenn man eine solche Rede hinterher vollständig niederschreibt.

berger, daß er beim innern Ausbau sich an K. F. Beckers Laut- und Wortbildungslehre eng anschloß, und statt der logischen Kürzung geflissentlich Siglen eingeführt hat; im Aeußerlichen dadurch, daß er statt des einlinigen Systems mit zwei Nebenlinien vielmehr ein dreiliniges mit mehreren Nebenlinien gebraucht, indem dann die Laute oder Buchstaben (halb-, ein-, zwei-, dreistufige) auf eine der drei Hauptstufen zu setzen oder abzumessen sind, wodurch der Charakter der Engschrift weniger gewahrt und die Flüchtigkeit der Hand ein wenig beschränkt ist. Weitere Einzelheiten findet man hierüber in der unten angeführten Literatur, besonders in den Streitschriften von Eggers, Haepe und Stolze, Michaelis.

Dies sind die zwei einzigen Systeme, welche für unsere vaterländischen Schulen (ausgenommen stenographische Fachschulen) zur Zeit in Betracht kommen können; der Vorzug entscheidet sich nicht gerade nach den etwaigen größeren Leistungen der Kammerstenographen des einen Systems, sondern nach den weiter unten angedeuteten Gesichtspuneten. —

I. Die Frage nach der Einführung in den Schulen ist nun zu beantworten von dem Zweck der einzelnen Anstalten aus. Wenn die niedere Bürger- oder Volksschule die Aufgabe hat, für die Praxis des Lebens vorzubereiten, so gehört jedenfalls die Unterweisung in der St., wenn und insoferne sie auf dieser Stufe lehrbar ist, in ihren Lehrplan. Sie wird nie dasselbe Ziel sich stecken können, wie Anstalten, welche eine höhere, besonders sprachliche Bildung gewähren. Gabelsberger selbst wollte, abgesehen von der obersten Stufe der Kammerstenographen, eine Conversationsschrift aller Gebildeten erzielen; darin liegt eine Anforderung, welche die Volksschule nie ganz zu erfüllen vermag, aber noch weniger mit dem Stolze'schen oder einem andern System. Gabelsberger hielt die höheren Gymnasialclassen für die geeignetste Stätte zur Pflege seiner Kunst*), die damals noch nicht auf der heutigen Entwicklungsstufe sich befand: er war also weit entfernt, die Volksschule dazu zu machen; er erfaßte seine Aufgabe so wissenschaftlich, daß er sogar meinte, Kindern könne man seine Kunst überhaupt nicht beibringen. Aber neuerdings geht man hie und da so weit, eine gänzliche Verdrängung der Currentschrift durch die St. zu hoffen. Tietz, ein eifriger Vorkämpfer der (Gabelsb.) St. in Braunsberg, bemerkt in den Neuen Jahrb. f. Philol. u. Pädag. Bd. 92 S. 301: „Es ist nicht die Ansicht der Stenographen, daß ihre Schrift sich mit der Zeit zu einer Schrift nur der Gebildeten gestalte, sondern daß sie die Currentschrift ganz und vollständig verdrängen werde." Damit versteigt sich T. ins Nebelhafte; zu diesem Zweck müßte man erst die Kunst „soweit verdünnen, daß sie endlich für die Volksschule paßte," und unter der Mehrzahl ihrer Anhänger ist „die Frage schon längst entschieden, daß die St. nicht in die Volksschule gehört, und noch 1862 hatte sich ein Artikel des Dresdner Correspondenzblattes dagegen erklärt." Gegenwärtig ist hierüber eine heftige Fehde entbrannt; vgl. z. B. Münchener Bl. f. St. XIX S. 65 ff. Tietz schließt so: die St. muß Schrift des ganzen deutschen Volkes werden; also muß sie durch die Schule in das Volk (Neue Jahrbb. f. Phil. 96 S. 423 g. E.). Davon kann aber niemals die Rede sein, daß etwa die jüngere Generation bloß stenographische Schrift gebrauchen und so die historische Continuität der Schreibweise unterbrochen werden könnte und dürfte; denn es ist etwas ganz anderes, wenn aus lateinischer Majuskel durch Minuskel, Gothik, Fractur, Kanzlei hindurch sich unsere jetzige Currentschrift im Lauf von Jahrhunderten herausgebildet hat, als wenn nun eine bloß den kleinsten graphischen Elementen, aber nicht den Schreibegesetzen nach aus letzterer Currentschrift heraus abstrahirte Kunst einer Generation gewissermaßen plötzlich octroirt werden soll. Noch weniger kann diese Kunst jemals zu documentalen Aufzeichnungen (in juristischem Sinn) allgemein verwendet werden: ihr Zweck bleibt durchaus entweder ein momentaner im öffentlichen Leben oder ein rein privater für Einzelne zu Notizen oder gegenseitiger Correspondenz. Keine Schule wird sich

*) Vgl. Münchner Blätter f. St. Jahrgang XIX. S. 68.

dazu gebrauchen lassen, einem ihr fremden chimärischen Zwecke zu dienen. Damit soll natürlich nicht im entferntesten bestritten werden, daß die St. für alle Berufsarten im praktischen Leben eine eminente Bedeutung hat und daß darum solche technische und realistische Anstalten, welche für praktische Berufsarten vorbereiten, ohne weiteres die Pflicht haben, die Gelegenheit zum Erlernen der St. zu bieten, d. h. zum mindesten einen facultativen, richtiger und consequenterweise aber einen obligatorischen Unterricht in der St. einzuführen.

Dies kann kein Sachverständiger bezweifeln; etwas anders liegt die Sache bei den humanistischen oder gymnastalen Anstalten, bei welchen jene utilitarische Rücksicht auf das praktische Leben durchaus hinter wichtigeren zurückstehen muß. Kein Wunder, daß deshalb die Literatur über diese und die allgemeinere Frage eine nicht unbeträchtliche Zahl von Schriften und Abhandlungen aufweist. Wir führen hiemit die wichtigsten seit 20 Jahren uns bekannt gewordenen Publicationen auf (mit Ausschluß der fast unzähligen in den stenographischen Zeitschriften, die leicht aufzufinden sind) und zwar so, daß Anhänger von Stolze's System mit einem Sternchen bezeichnet und einigen Namen in Klammer Abbreviaturen vorgesetzt sind, mit denen sie nach Seitenzahlen unten öfters angeführt werden.

Literatur. Bolze, üb. Einführung der St. auf höheren Schulen. Progr. Cottbus, 1851. — *Schmock, d. Anwend. der deutschen St. in der Bürgerschule. Prgr. Grüneberg, Weiß 1851. — (G) Gerber, Gabelsbergers St. an Bayerns gelehrten Mittelschulen, Progr. des Wilhelms-Gymn., München 1855. — (Gr) Gratzmüller, Wie kann die Erlernung der St. an d. bayr. Gymn. gefördert werden? Progr. des kath. Gymn. b. S. Stephan, Augsburg 1856. — *Wiegand üb. St. Allg. Schulzeitung, vornehml. f. Volksschulen 1858 no. 18 f. — *Plettner üb. d. Einf. d. St. als obligat. Unt.Gegst. i. d. höh. Lehranst. Gratul.schr. Stralsund 1861. — Verhandlungen der XXI. Philologenversammlung zu Augsburg, Leipz. Teubner, 1863. S. 152—161, im Auszug in Masius Neuen Jahrbb. f. Pädagog. S. 133—136 u. Zeitschr. f. österr. Gymn. 1862 S. 798—802 mit Anm. v. (B) Vielhaber. — Protokoll der 15. Vers. der Directoren westfälischer Gymn. u. RSch. zu Soest 1863. S. 91—98. — (H) Häpe, D. St. als Unterrichts-Ggst. Ein Beitrag z. Lös. d. Frage, ob u. nach welchem Systeme die St. in Schulen zu lehren sei. Mit 32 Tafeln. Dresden, Adler 1863. — *Cramer, d. St. u. d. Schule, Progr. Bielef. 1863. — (E) Eggers, d. St. in den Schulen. Nebst Materialien z. Vergl. der Systeme Gabelsb. u. Stolze. Mit 2 Tafeln. Dem k. preuß. Cultus-Ministerium als Denkschr. überreicht v. Gabelsb. St.-Verein. Berlin. Schröder. 1863. 186 S. 8. — Berliner Zeitschr. f. Gymn.W. 1864. S. 121. — Kißner, Einige Worte üb. das als d. erste veröff. Gutachten geg. d. Einführung der St. in höh. Lehranstalten. Progr. Bartenstein 1864. — *Stolze, Fr. Gabelsberger oder Stolze? Eine Beleuchtung der Streitschriften des geh. Reg.-Raths Häpe und d. Senators Dr. Eggers, Berlin, Mittler 1864. — *Frei, d. dtsch. St. Welches System . . soll man . . anwenden? Solothurn, Weinau 1865. — (T 1) Tietz, Ein Urth. üb. d. Verhandlungen . . zu Soest, Masius, Neue Jahrb. f. Philol. 1865 Bd. 92 S. 291—305. — Eggers, z. Kritik der deutschen St.-Systeme, Berlin 1865. — *Michaelis, üb. d. wissensch. u. pädag. Bed. der Stolze'schen St. Vortrag z. Feier d. 25j. Bestehens. 1866. Berlin, Lobeck. — *Die Stolze'sche St. Denkschr. z. Feier des 25j. Bestehens. Im Auftr. des st. Ver. z. Berlin bearb. v. Michaelis. 2 Aufl. Berlin 1866. Mittler u. S. — (T 2) Tietz, d. St. u. d. Schule. Masius, Neue Jahrb. f. Philol. 1867. Bd. 97 S. 421—453. — *Däniker, Ein Wort z. Befreiung der Kurzschrift, Neues Schweizer. Museum VI S. 175—185. — (St) Steinheil, d. Stellung der St. zum Gymn., Blätter f. d. bayr. Gymn.-Schulwes. V S. 1—11. — Heinrich, Welche bildenden Elemente bietet der Unterr. i. d. Gabelsb. St.? Progr. Laibach 1869, S. 3—7. — (T 3) Tietz, Zur St.-Unterrichtsfrage. Masius, Neue Jahrb. 1869, Bd. 100, S. 277—84.

In der Schrift von Eggers E S. 176 ff. finden sich noch Angaben über die ver-

schiedenen Zeitschriften und Statistisches. Am gründlichsten aber kann man über deutsche und außerdeutsche Literatur verschiedener Systeme, wie über die Statistik des Gabelsberger'schen sich belehren aus dem Taschenbuch f. Gabelsb. Stenographen auf das Jahr . . . (erscheint jährlich) herausg. u. verl. v. k. stenogr. Institute zu Dresden, b. Gustav Dietze (Letterndruck, nicht Stenogr.), das wenige Groschen kostet. Vgl. auch: Pansteno-graphikon, Zeitschrift f. Kunde der stenogr. Systeme aller Nationen, herausg. im Auftr. d. k. sächs. Min. d. Innern v. Prof. Krieg und Dr. Zeibig. Leipzig, E. Wartig. (Ein Band, ca. 2⅔ Thlr.), und endlich: Handbuch der sten. Literatur oder alphab. geordn. Verzeichnis der in Deutschland u. d. angrenz. Ländern erschienenen stenogr. Druck- oder Kunstwerke. Mit Angabe der Verleger u. Preise. Herausg. v. Wartig und Prof. Dr. Zeibig. Leipz. E. Wartig. 8. 7½ Ngr.

Zufolge der weiten Ausdehnung, welche die St. auch im bürgerlichen Leben und vielfach in Schulen gefunden hat, wird es hoffentlich nicht nöthig sein, hier noch so irrige Anschauungen über ihr Wesen richtig zu stellen, wie sie zum Theil in der Soester Directorenconferenz 1863 und im preußischen Abgeordnetenhaus geherrscht haben und deshalb von Eggers noch bekämpft worden sind. Wir befassen uns im folgenden zunächst

I. mit Würdigung der **Bedenken**, welche gegen die Einführung der St. in die Schulen, speciell das Gymnasium, erhoben worden sind, indem wir zugleich gelegentlich diejenigen **Vortheile** und **Vorzüge** hervorheben, welche für dieselbe zu sprechen scheinen. Wir gehen nicht darauf aus, etwas neues sagen zu wollen (obwohl sich dessen vielleicht in Argumenten und Zusammenfassung finden wird): es gilt vielmehr nur die Resultate der bisherigen theoretischen Erörterungen und praktischen Erfahrung hier möglichst objectiv vorzulegen.*) Die vorgebrachten Bedenken sind auf Grund theils allgemeiner, theils pädagogischer Erwägungen entstanden.

A. Die ersteren beruhen theilweise auf einer Verkennung des Wesens der St. 1) Bloß *mechanische Thätigkeit* oder nur *Sache des Gedächtnisses* sei die ganze Kunst, hat man wohl schon behauptet. Ganz irrig, denn sie ist weder eine hieroglyphische noch eine Sigelschrift, am allerwenigsten ist es die Gabelsbergersche; hievon kann sich auch ein Laie aus T 1, 300 f. und besonders T 2, 429 ff. 437 oder noch lieber aus einem beliebigen ordentlichen Lehrbuch der St. überzeugen.**) Wenn nun auch ein

*) Es ist zwar nicht gerade üblich, doch aber hier durch die Sache geboten und mag darum entschuldigt werden, wenn eine Bemerkung in Betreff des Referenten in obiger Sache angefügt wird, zumal nicht mit Unrecht die Vertreter der Stenographie verschiedenemale gegen Urtheile von solchen Schulmännern sich verwahren mußten, die von Stenographie nichts verstanden. Ref. hat im J. 1850 bei Gelegenheit eines Privatcursus auf dem Nürnberger Gymnasium Sten. erlernt und sich fortan auf der Schule, der Universität (mit Modification), im täglichen Leben, bei seinen Privatstudien und auch zu Notizen in seinem Beruf als Gymnasiallehrer (seit 14 Jahren) gerne und dankbar dieser Kunst bedient; auch ergaben die politischen Versammlungen an seinem Aufenthaltsort, in welchen Redner aus den verschiedensten Gauen Deutschlands auftraten, ihm die Gelegenheit, deren Reden zum Zweck der Veröffentlichung im Druck, und zwar anfangs allein, stenographisch aufzunehmen. Ohne sich darum für einen Kammerstenographen oder auch nur für einen geübten Stenographen ausgeben zu wollen (denn seit etwa 5 Jahren hatte er solche Uebung nicht mehr), glaubt Ref. doch sich berechtigt, auf Grund eigener und fremder Erfahrung in dieser Frage seine Meinung an diesem Ort auszusprechen.

**) Wir nennen hier nur 1) nach Stolze: Anl. zur deutschen Sten. Beard. v. W. Stolze. 21. erw. Aufl. Herausg von Dr. Fz. *Stolze*. Berlin, E. S. Mittler und Sohn. 1869. 8. 12 Sgr. — Vollständ. prakt. Lehrb. der Stolze'schen Sten. für Schulen und zum Selbstunterr. Beard. v. *Knövenagel* und W. *Rytzel*. Mit 3 Taf. 2te Aufl. Hannov. Mayer 1869. 8. 15 Ngr. — 2) nach Gabelsberger: Lehrb. der deutschen Sten. nach Gabelsberger's Syst. Von H. *Rätzsch*. 8. Aufl. Dresden, Gust. Dietze 1869. 8. 1 Thlr. 5 Ngr. Dazu: Stenograph. *Uebertragung* der Schreibübungen im Lehrbuch 2c. von Rätzsch. Dresden, Dietze. 1869. 4. Aufl. 8. 10 Ngr.; H. *Rätzsch*, Kurzer Lehrgang der Stenogr. n. Gabelsb. Syst. Dresden, Dietze, 1869. 8. 14. und 15. Aufl. 10 Ngr.; Kurzgef. *Lehrb.* der Gabelsb. Sten. Preis-

geübter Stenograph bei seiner Thätigkeit nicht mehr analytisch der einzelnen Operationen eingedenk bleibt — so wenig als ein Musiker jeden Augenblick der Intervalle oder Generalbaßregel, der Maler der speciellen Perspectivregel oder überhaupt ein Künstler bei seinem Schaffen schülerhaft bei jedem Schritt in seiner Schöpfung der Einzelregel ausdrücklich gedenkt, sondern sie eben durch Uebung sicher anwendet, indem sein Augenmerk auf das größere Ganze gerichtet ist — so ist unter allen Umständen die St. darum noch keine mechanische Thätigkeit, weniger noch als die gewöhnliche Currentschrift; denn sie hängt vielmehr von dem gesprochenen Laut ab und giebt Lautgruppen wieder, nicht bloß Buchstabengruppen wie die Currentschrift (vergl. z. B. die einfachen Zeichen für schm, schw, tsch, str, spr u. a.), so daß die Zahl der Ligaturen der Schrift eine viel größere ist, weshalb man beim Schreibgeschäft viel weniger gedankenlos verfahren kann: dazu ist die St. viel zu sehr nach wissenschaftlichen Principien durchdacht; in diese muß der Lernende eingeweiht sein, weil er sie jeden Augenblick zur Anwendung zu bringen hat; davon ist bei Currentschrift gar keine Rede. — 2) Schwer zu erlernen sei die St., hieß es früher; nun weiß man längst aus Erfahrung, daß selbst Kinder sie leicht lernen (T 2, 452 g. E.) und die Verbreitung der St. selbst beweist es; s. unten unter Nr. II. Zumal bei der größeren Consequenz, welche Gabelsbergers System hat (E. 47 not. 161. 163), genügt erfahrungsgemäß je nach der Reife der Lernenden ein Cursus von 30—50 Stunden zu vollständiger Aneignung der St. für Privatzwecke, einschließlich der Lese- und Schreibübung. Sollte jemand dies zeitraubend finden, so bedenke er die eminente Zeitersparnis, welche für alle Zukunft die Ausübung der St. im Vergleich zur Currentschrift ihm einbringt; denn niedrig angesetzt, kann er fortan wenigstens drei Viertheile der Zeit ersparen. H 5. E 35. 38. T 2, 439. 441. 445 ff. — 3) „Schwer zu lesen sei aber das Stenographirte doch für den Stenographen selbst und für andere," konnte man von Leuten hören, die selbst St. gelernt hatten. Hier ist nun sehr zu beachten, daß wer eine Kunst nur halb gelernt hat, gerne den Mangel in dieser, statt in sich selber findet. Es konnte, besonders früher, vorkommen, daß jemand die Theorie der St. und einen Schreibecurs durchgemacht hatte, ohne sich im Lesen zu üben, dann ist es kein Wunder, daß er Stenographirtes etwa nur so geläufig liest, wie ein Kind eine Gelehrtenhand. Seitdem aber stenographirte Zeitschriften und Lesеblätter und Bücher zu Dutzenden existiren und die Leseübungen dadurch nicht nur erleichtert, sondern in jedem Unterricht als wichtiger Theil aufgenommen sind, ist jener Vorwurf hinfällig. Man darf sogar umgekehrt behaupten, daß verhältnismäßig St. leichter zu lesen ist als Currentschrift gleichen Charakters, weil bei ersterer trotz aller Individualität, die auch hier vollkommen Spielraum hat, doch alle Willkür und Verschnörkelung durch die strengeren Gesetze der St. ausgeschlossen ist, wo auch das kleinste Strichlein den Werth einer Silbe haben kann (E 34). Der geübte Stenograph übersieht mit einem Blick viel mehr als ein sonst geübter Leser in der Currentschrift vermag (S 22). Wenn freilich z. B. ein Student seine Collegia Wort für Wort nachstenographirt, ohne zugleich durch Unterstreichen der Hauptbegriffe sich die Uebersicht zu erleichtern, und nach langer Zeit, etwa einigen Jahren, wo er vielleicht an Uebung verloren hat, sein Heft wieder vornimmt, da mag es mit dem geläufigen Lesen oder vielmehr Studiren seine Schwierigkeit haben, weil er eben außer Uebung gekommen ist; dies läßt sich aber von allen Künsten und Fertigkeiten sagen. Thatsache ist ferner, daß Stenographen nach Tausenden (H 8. T 1, 302) mit einander correspondiren, die einander weder der Person noch anfangs der Schrift nach irgend bekannt waren. — Im Vorhergehenden ist zugleich mit widerlegt, daß 4) die St. Schrift charakterlos

schrift. 9. Aufl. 6. Abdr. München, G. Franz. 1869. 8. 10 Ngr; Dr. Albrecht, Lehrb. der Gabelsb. Sten. Für Schul-, Privat- und Selbstunterr. 1. Kurs: Regeln und Aufg. nach der calculirenden Methode Ahns. 17. und 18. verb Aufl. Altona, Händcke und Lehmkuhl. 8. 12 Ngr.

sei im Vergleich zur Currentschrift. Sie besteht, zumal bei Gabelsberger, durchaus nur in den Elementen der gewöhnlichen Currentbuchstaben, die nur zu möglichster Verbindungsfähigkeit gebracht sind; dies schließt nun gar nicht aus, daß die Schrift des Einzelnen ihre individuellen charakteristischen Unterschiede habe, wenn sie auch wegen der Ausschließung von Schnörkeln und Verunstaltungen dem Laien nicht in gleichem Maße auffallen; aber auch er wird ohne Mühe einen charakteristischen Ductus erkennen, wenn man ihm Schriften verschiedener Stenographen vorlegt. Was man bei gewöhnlicher Schrift ein kaum zu enträthselndes Geschmier nennt, diese Art von Charakter ist allerdings bei der St. unmöglich. Vgl. auch E 34. T 1, 298. — 5) Das Auge wird mehr angestrengt bei der St. als bei gewöhnlicher Schrift, das ist ein Einwand, der allerdings seine theilweise Berechtigung, trotz T 1, 303 u. a. hat. St. ist „Engschrift" und wenn auch Druck- und Haarstriche harmonisch wechseln, so strengt sie das Auge doch naturgemäß in demselben Verhältnis mehr an als kleine Schrift oder Druck im Vergleich zu größerem. Dies gilt nämlich von länger anhaltendem Lesen oder Schreiben in St. Wer von Erwachsenen dies betreiben muß, der weiß (denn von Kammerstenographen sehen wir überhaupt ab), daß er es zu einem besonderen Zweck thut und dieser Nachtheil durch die Ersparnis an Zeit oder durch den Vortheil wörtlichen Referats aufgewogen wird; für den Kreis der Schule kann und soll etwas der Art nicht vorkommen; ebensowenig ist es in Hörsälen der Universitäten am Platze; am allerwenigsten kann davon die Rede sein, daß Schüler ganze Elaborate in St. dem Lehrer zur Correctur bringen sollten; dagegen müßten wir aus Rücksicht auf die Augen beider und aus anderem Grunde (die Vielschreiberei n. 6) energisch protestiren. Soweit also St. auf Schulen gehört und betrieben werden kann, ist jene Besorgnis nicht begründet.

B. Vom pädagogischen Standpunct aus fürchtet man zunächst für den 6) wissenschaftlichen Charakter der Lernenden wegen der Verführung zu Gedankenlosigkeit, Oberflächlichkeit, Vielschreiberei. Jeder Lehrer weiß, wie gedankenlos oft Schüler beim Currentschreiben und in verschiedenen Fächern sind; es wäre zu verwundern, wenn dieselben nicht auch gedankenlos sollten stenographiren können; nur ist die St. unschuldig dabei; wohl aber kann umgekehrt beim Concipiren in Currentschrift mitunter der beste Theil von Gedanken über dem langweiligen Schreibgeschäft einem entfliegen. Wenn nun auch (B. 802, 2 St. 10) zuzugestehen ist, daß in dem Punct der Vielschreiberei manchfach gefehlt werden mag, wenn man nämlich sie duldet oder gar veranlaßt, so ist die Gefahr der Gedankenlosigkeit bei der Currentschrift doch noch schlimmer, insoferne hier das Mechanische des Schreibgeschäfts mehr Mühe macht (H 24. E 32. St. 7); es ist also z. B. auch einem Vortrag geistig zu folgen leichter möglich, wenn das Schreibgeschäft vereinfacht ist. Wenn etwa Universitätsstudenten so thöricht sind, sich um den Vortheil der vox viva zu betrügen, so wird sie bald die eigene Erfahrung auf andre Wege bringen, oder sie sind eben solche Thoren wie diejenigen, welche mit Currentschrift dem Spruche Mephisto's folgen: „Doch euch des Schreibens ja befleißt, als dictirt' euch der heilig' Geist." Die St. ist daran unschuldig. Andrerseits möchten wir, wie schon angedeutet, auch nicht (mit E 42 not.) behaupten, „daß ein wörtliches Nachschreiben nach Gabelsbergers System nur so möglich ist, daß wenigstens während des Schreibens der volle Eindruck von dem Geist und Inhalt und dem Leben des Vortrags empfunden werden muß," es läßt sich auch gedankenlos stenographiren, gerade so wie man gedanken- (und ausdrucks-) los eine Beethovensche Symphonie von den Noten abspielen kann. Das beste Gegenmittel gegen obigen Misbrauch liegt in der Hand der Lehrer; wenn der Schüler nicht in Versuchung geführt oder gar veranlaßt wird, wörtlich nachzuschreiben, und man nicht duldet, daß er etwa einen stenographirten Aufsatz voll subitanea seines Geistreichthums einreicht, so sehen wir keine Gefahr. Vgl. auch E 37. 41 f. — Aber wenn nur nicht schlimme Wirkungen auf andre Lehrgegenstände und Fächer, voran 7) auf die Handschrift zu fürchten wären! seufzte man etwa. Doch dieses Bedenken ist durch die Erfahrung vollständig beseitigt. Wenn man auch nicht sagen

kann, daß die Handschrift an sich besser werde durch die St. (B. 802, 3), so spricht doch eben die kalligraphische Genauigkeit, die sie erfordert, dafür, daß die Hand sich nicht durch ihre Betreibung verschlechtern kann. Würde man freilich Kinder St. zu frühe betreiben lassen, dann wäre eine Nichtausbildung der Currenthand wahrscheinlichste Folge. Es steht aber die Sache umgekehrt. Woher kam und kommt es denn, daß Gymnasialschüler so häufig, um nicht zu sagen regelmäßig, im Obergymnasium trotz jahrelangem Kalligraphieunterricht, und nach bekanntem Sprichwort Gelehrte fast immer, male pingunt? Doch wohl hauptsächlich von der Vielschreiberei. Wenn nun aber gerade in den Jahren, wo die Schülerschrift in eine Charakterhand übergehen kann, den Schülern Gelegenheit gegeben wäre, im vierten oder sechsten Theil der Zeit viele von ihren Arbeiten abzumachen, so ergäbe sich ja ganz natürlich hier der große Vortheil der Schonung der Handschrift für andere Fälle, ein Vortheil, der für die ganze Zukunft des Schülers von Bedeutung wäre. — Man hat ferner 8) für die deutsche Orthographie gefürchtet. Wir wollen die heikle Frage nach der richtigen O. hier nicht berühren; aber die Gefahr ist eine eingebildete. Die Wortbilder in Stenographie und Currentschrift sind für den Ductus der Hand wie für das Auge so gewaltig verschieden, daß eine Gefahr der Verwechslung durch die ganze graphische Umgebung und den Zusammenhang noch viel erfolgreicher beseitigt ist, als z. B. die sprachliche Umgebung eine Verwechslung des (franz.) qui mit (ital.) chi verhütet (E 33). Dazu kommt aber, daß auf der Schule der Unterricht in St. zu einer Zeit beginnen soll, wo die Currentorthographie bereits festsitzt. Ueberdies ist zumal Gabelsbergers St.-System sosehr principiell auf dem Organismus der deutschen Sprache aufgebaut, daß gerade durch dessen Erlernung der Schüler mehr vor solchen Irrthümern bewahrt als dazu verleitet wird; denn es dient eben zu einer Repetition der Orthographie (E 33. H 18. T 1, 296. St. 6). — Damit ist schon angedeutet, daß eine Gefahr für 9) die Grammatik nicht zu besorgen ist; das Gegentheil läßt sich mit aller Bestimmtheit behaupten und erreichen. Man nehme nur ein Lehrbuch der St. zur Hand und man wird sich durch den oberflächlichsten Einblick davon überzeugen; die Gabelsbergersche St. führt nicht nur in ihrer ganzen Anlage in den grammatischen Bau der Sprache, sondern auch in ihren Wort- und Begriffsreichthum mehr ein, insoferne als die Kenntnis desselben durch die fortgesetzte Uebung in St. sich von selbst erweitert. Näheres H 19 f. E 32. 46. — Einer der seltsamsten Einwände ist der, die St. verschulde 10) eine Abnahme des Fleißes. Man traut seinen Augen nicht, wenn man ihn aus seiner Widerlegung bei St. 5 kennen lernt; indes scheint wirklich eine solche Verwechslung des post hoc und propter hoc, des Zufälligen und des Causalnexus, irgendwo vorgekommen zu sein.

Schlimm stünde es um die St., wenn wirklich 11) für die sittliche Haltung der Schüler ernstlich zu fürchten wäre. „Betrug und Unterschleif jeder Art ist viel leichter gemacht, zumal wenn der Lehrer nicht St. versteht; dann ist auch seine Auctorität untergraben, ja die ganze Schulzucht bedroht.“ Man sieht da auf Heften und an Wandtafeln allerlei Charaktere, die den Lehrer, wenn er sie nicht gänzlich ignorirt, mindestens befangen machen können. Nun, verstände der betr. Lehrer St., so würde er beim Eintreten in verschiedene Classen, besonders in der ersten Zeit, wo St. getrieben wird, an der Tafel die unschuldigen Versuche sehen, die Namen des Schreibenden und seiner Kameraden mit den neuen Hieroglyphen zu malen, gerade so wie es Anfänger in griechischer und hebräischer Schrift auch zu machen pflegen. Aber auch im schlimmen Falle giebts ein einfaches Mittel. Der Lehrer verlangt tabula rasa und reine Hefte ohne alle und jede Schnörkel rc. Betrug anderer Art, wie Interlinearversion, Correspondenzen rc. läßt sich genau so verhüten, wie der mit Currentschrift, wofern der Lehrer nur der rechte Mann ist (S 26. Gr. 9. H 12. E 40 f.). Aber es kommt für viele das Misbehagen des Gedankens hinzu, daß die Schüler etwas verstehen, das dem Lehrer fremd ist. Wenn es etwas der Art giebt, das ihm vollständig fremd ist, dann wird nach unserer Auffassung (außer in ganz besonderen Fällen), in der Regel den Lehrer

selbst ein leiserer oder stärkerer Vorwurf treffen. Wenn nicht das stricte Fachlehrersystem an einer Anstalt herrscht (wobei ein solches Gefühl von Misbehagen, das sehr ehrenwerth ist, weniger aufkommen dürfte) und der Lehrer fühlt sich durch seine Unkenntnis behindert, so beseitige er sie. Was Jungen in ca. 30 Stunden lernen, das sollte ein mehrseitig gebildeter, an Verstand und Erfahrung gereifter Mann nicht wenigstens so weit bewältigen können, daß er nicht als vollständiger Laie dem Jungen gegenüberstünde? Zumal, wenn ihm noch der praktische Vortheil für seine gelehrten Studien, für Correspondenz und alltägliche Verhältnisse nebenbei in den Schoß fällt? Dies sollte man auch nicht entfernt annehmen. Wir nehmen gerne das Alter von dieser Zumuthung aus, „das als solches das Recht hat, neue Sachen nicht mehr zu lernen;" aber jüngere Lehrer dürfen niemals im Ernst dies Bedenken gegen die Einführung der St. geltend machen, ohne sich in ein bedenkliches Licht damit zu stellen. (Vgl. dagegen Dr. Hauschilds Verhalten, E 40 f. not.) So gut aus Privatliebhaberei fremde Sprachen, Naturwissenschaften u. dgl. betrieben werden, muß sich, und wäre es nur des Berufs wegen, dies kleine reichlichst lohnende Zeitopfer auch bringen lassen. Zum mindesten wird sich doch an jeder Anstalt ein College finden, der die Elemente der St. sich aneignet und dann für so schwere Disciplinarfälle als Orakel und ultimum refugium dienen kann.

Aber eine Frage ist doch noch 12) ob die St. zur allgemeinen oder formalen Bildung irgend etwas beitrage, was V. 1 und andere ohne weiteres verneinen. Es ist nun allerdings von der anderen Seite manche übertriebene Behauptung aufgestellt worden, wie es bei der Pflege einer neuen Kunst oder Wissenschaft gewöhnlich geht, daß man sie durchaus im schönsten Licht erblickt und erblicken lassen will; hier zumal gilt es noch, durch Hervorhebung dieser Seite der St. ein Recht im gymnasialen Lehrplan zu sichern und man sucht sie so den Pädagogen und Philologen zu empfehlen. Allein es ist nichts damit gethan, daß man versichert, die St. „bilde Geist und Herz" (!) — dies ist nur eine schöne Phrase — oder sie sei mehrfach „vortheilhaft für Entwicklung des Geistes," oder „sie setze einen gewißen Grad von Bildung voraus," was ja allerdings wahr, aber sehr vag ist, oder gar, „sie sei wohl neben der Mathematik das wirksamste formale Bildungsmittel des Geistes." Die Hauptfrage ist doch zunächst, ob die St. eine Kunst oder bloße äußerliche Fertigkeit ist. Darüber läßt sich nun nicht streiten, daß, wenn man der Kalligraphie den Namen einer Kunst nicht abspricht, die St. denselben mit weit größerem Rechte führt. In ihr sind nicht nur die graphischen Elemente mit der größten Sorgfalt nach ihrer Verbindungsfähigkeit ausgesonnen, sondern ihre Darstellung erfordert eine mehr kunstgeübte Hand als die Currentschrift und mag auch wie bei jeder Kunstübung die letztere bei dem Geübten in der Form einer Kunstfertigkeit erscheinen, so kommt bei der St. noch dazu, daß ihre Ausübung durchaus von dem wissenschaftlichen Moment der Sprache beherrscht ist. Es werden z. B. keineswegs die vernommenen Lautgruppen oder Laute einfach nur nach graphischer Rücksicht niedergeschrieben, sondern trotz Verbannung von großen Initialen und Dehnungszeichen, werden jene je nach dem Sinn oder der grammatisch-sprachlichen Function anders dargestellt, so daß Gebet gebet, denen dehnen, fehlen Fellen Fällen, gen gehen, Heller Hehler, mehr Meer, steht stät*), unterschiedlich geschrieben werden und somit eine fortwährende bewußte Anwendung der Grammatik damit verbunden ist. Die Sprachkenntnis und -Bildung ist, wenigstens bei Gabelsberger, die stete Begleiterin im Erlernen wie im Anwenden der Kunst; besonders ist die Satzkürzung eigentlich ein fortwährendes Schöpfen aus lexikologischen und syntaktischen Fundgruben. Es ist also außer der ästhetischen auch die sprachlich-logische Bildung vertreten und wenn auch letztere eigentlich mehr Voraussetzung der St. ist, so dient diese selbst fortwährend der Repetition und Ergänzung jener, und das geringste, was man zu Gunsten ihrer Einführung sagen könnte, wäre die Hervorhebung

*) Vergl. H. 19, Rätzsch Lehrb. d. d. St. §. 26.

der eminent höheren pädagogischen Bedeutung, welche die St. vor der Kalligraphie voraus hat, ganz abgesehen von ihrem allgemein praktischen Nutzen und davon, daß sie nach oben Dargelegtem die Zwecke des Unterrichts in ihrer Weise wesentlich fördert. Dies ist eine kühle Würdigung der Kunst, woraus ersichtlich, daß Ref. nicht in allen anderen Stücken ihren Lobrednern beistimmt (vgl. G 24. Gr. 19. H 6 ff. E 31 T 1, 293 ff. T 2, 452. St. 3 f.). Von diesem wichtigen Standpunct aus läßt sich die Entscheidung sogleich dahin formuliren, daß in den Gymnasien die St. zur formalen Bildung selbstverständlich nicht unentbehrlich ist, aber doch derselben nicht etwa ein Hindernis, sondern nur Unterstützung darbietet. — Doch wäre nur nicht 13) eine Ueberladung des Lehrplans zu fürchten! Unsre Gymnasien haben bereits so viele Fächer aufgenommen, unsre Schüler sind so viel mit Arbeiten und Sitzen geplagt, daß man sich wohl bedenken muß, einen neuen Lehrgegenstand aufzunehmen. Wenn irgend jemand, so ist Ref. in diesem Punete bedenklich;*) indes man kann statt des kalligraphischen Unterrichts im obersten Curs desselben einen stenographischen eintreten lassen, in Quarta oder der obersten Lateinschulclasse, überhaupt vor dem Obergymnasium (das ohnedies manche Schüler nicht mehr besuchen, die dann doch wenigstens die Elemente der St. mit davonbrächten), und wäre es auch im Nothfall nur ein Semester lang, so wäre nichts verloren, wohl aber etwas beträchtliches gewonnen. Da die Ausübung der St. (und diese ist sehr bald möglich) die Currenthandschrift schützt, s. oben n. 7, so könnte man ohne Gefahr für dieses Semester auf Kalligraphie verzichten, andrerseits hätte man den Schülern die oben geschilderten Vortheile ermöglicht und die St. würde gerade durch die Zeitersparnis (da dieser Unterricht fast gar keine Stundenvermehrung und keine häuslichen Arbeiten erheischt) vielmehr eine Erleichterung für die Jugend. Ordinarius Rumpler in Werschetz bemerkt im Jahresbericht von 1862 S. 62: es giebt keine größere Dienerin der Schule als die St. Ueberladung kann gegen die St. nicht geltend gemacht werden; vgl. auch Dr. med. Phöbus in der deutsch. Vierteljahrschr. 1855 Hft. 4; H 13. T 1, 297. T 2, 450 und wegen der praktischen Vortheile G 27. H 34 f. T 1, 301. T 2, 405. St. 7 f. 11 ff.

II. Statistisches. 1) Im allgemeinen hat laut der „Denkschrift" die Stolzesche St. (S. 24) im J. 1866**) 6050 Jünger und Meister gezählt, wovon 3712 auf Preußen, 5000 auf das übrige Norddeutschland, 909 auf die Schweiz kamen; es wirkten fast 400 Lehrer für Verbreitung des Systems. Dagegen nach dem Taschenbuch für Gabelsberger Stenographen 1870 S. 63 wären vom 15. Aug. 1868 bis 15. Aug. 1869 im ganzen 11594 nach Gabelsberger, und zwar auf Lehranstalten 8331, von 760 Lehrern der St. unterrichtet worden; die Gesammtzahl von Vereinsmitgliedern betrug 8378 (wobei zu bemerken, daß viele Stenographen, wie z. B. Referent, keinem Verein angehören und in der Statistik in keiner Rubrik mitgezählt sein können). Nach Gabelsbergers St. wurden die Verhandlungen in folgenden politischen Körperschaften aufgenommen (vgl. Taschenb. f. 1870 S. 69) „in den Delegationen des österr. Kaiserstaats, im Reichsrath zu Wien, Pest (ungarisch), in den Landtagen zu Wien, Linz, Salzburg, Innsbruck, Bregenz, Prag (deutsch und böhmisch), Brünn, Troppau, Graz, Klagenfurt, Lemberg (poln. und ruthenisch), Parenzo (italien.); im norddeutschen Reichstag und im Herrenhause zu Berlin, im Provinziallandtag zu Hannover, in den Landtagen zu München, Dresden, Stuttgart, Darmstadt (II. Kammer), Weimar, Coburg, Gotha, gemeinsch. Landtag Coburg-Gotha, Altenburg, Gera, Bremen; in den Parlamenten zu Athen, Kopenhagen und Helsingfors in Uebertragungen***) des Gabelsbergerschen Systems." Nach Stolze unsres Wissens

*) Vergl. die Verhandlungen der bayer. Gymnasiallehrer zu München 1869, Blätt. f. d. b. Gym. Schulwes. V S. 320 f.

**) „Statistische Nachrichten" neueren Datums über Stolze's St als die vom J. 1865 existiren unsres Wissens nicht; der Berliner Verein soll gegenwärtig solche zusammenstellen.

***) Es sind nämlich beide Systeme, das Gabelsb. u. Stolze'sche, auf ausländische Sprachen bereits übertragen; sogar auf Musik u. Telegraphie hat man das letztere zu übertragen versucht;

nur in Pest. — 2) Die St. auf Schulen zeigte folgende Statistik (hier standen nur Gabelsbergersche Zusammenstellungen dem Ref. zu Gebote*). In dem oben bezeichneten Zeitraum bis Ende des Schuljahrs 1869 sind nach Gabelsbergers System in Lehranstalten unterrichtet worden: in Oesterreich 3968, in Bayern 2263, in Sachsen 1188, in Thüringen 324, in Preußen 203, in Hessen 128, in Württemberg (wo die St. gar keine officielle Berücksichtigung findet) 88 Schüler. In Bayerns Gymnasien waren es unter 5784 Schülern etwa 1055, also ca. 18⅓ Procent der Gesammtschülerzahl; auf österreichischen Schulen z. B. auf der Handelsakademie in Wien 145, fürsterzbisch. Seminar 62, Staatsgymnasium Linz 88, Salzburg 41, Botzen 50, Roveredo 59, Marburg 50, Laibach 105; Prag an mehreren Anstalten über 650, darunter 32 czechisch, ebenso in Brünn 450 Schüler, dazu 10 Mädchen. Mehr als Anführung einiger Beispiele gestattet der Raum nicht.

In Bayern ist der Unterricht in der St. seit Ministerialerlaß vom 30. Sept. 1854 auf Gymnasien, seit 1857 auf technischen Anstalten, in Sachsen am Polytechnikum seit 4. Juni 1856 facultativ eingeführt; privatim wird aber in Sachsen wohl an den meisten Anstalten St. gelehrt, denn es giebt hier verhältnißmäßig die meisten Lehrer, durch Verdienst des k. sten. Instituts. Sachsen ist nämlich der einzige Staat, welcher für Pflege der St. direct eingetreten ist; dort besteht seit 1839 eine Staatsanstalt mit festbesoldeten Beamten als Staatsdienern, mit einem jährlichen Besoldungsetat von 5500 Thlr. Die Mitglieder des Instituts haben die Pflicht, ihre ganze Thätigkeit der Pflege, Fortbildung und Ausübung der St. zu widmen; es sind an demselben alle Systeme vertreten, die Bibliothek zählt über 3000 Bände stenographischer Werke. — In Oesterreich giebt es wohl kaum eine Mittel- oder Hochschule, an der St. nicht gelehrt würde; besonders seit der Begründung verfassungsmäßiger Zustände 1861 hat sie ungemeine Verbreitung gefunden; sie ist an den Anstalten facultativer Lehrgegenstand, durch Ministerialverfügung ist das Gabelsberger'sche System, wie in Bayern, als einzig zuläßig an öffentlichen Anstalten erklärt, wie es an all den oben n. II, 2 genannten allein eingeführt ist.

III. Ergebnis. 1) Die Frage nach der Einführung der St., wenn man sie ganz allgemein nimmt, ist eigentlich durch die Praxis bereits bejaht, in dem größten Theil der Mittel- und Hochschulen Deutschlands und Oesterreichs wird St. gelernt, wenn auch in vielen nur privatim d. h. gelegentlich; facultativ (als officieller Lehrgegenstand) wie es scheint, nur in Bayern und Oesterreich. Welche Bedenken könnten nun gegen die Einführung an Gymnasien noch sprechen? Von den unter n. I aufgeführten 13 sind die unter n. 8, 10, 12 als unbegründet nachgewiesen worden, von den unter n. 1, 2, 3, 4, 7, 9, 13 angeführten hat sich herausgestellt, daß von dem darin eingenommenen Standpunct aus die Einführung sich vielmehr empfiehlt als verbietet; nur zum Theil begründet sind die unter n. 5, 6, 11 erwähnten Bedenken, insoferne sie auf einen Misbrauch der St. sich beziehen; es ist aber zugleich auch ersichtlich, wie diesem Misbrauch gesteuert werden kann. Und dem allem gegenüber ist nun noch hervorzuheben, daß für die Schule und ihre Zwecke durchaus kein Hindernis, wohl aber eine unmittelbare Förderung aus der Einführung sich ergiebt, abgesehen von dem Vortheil fürs praktische Leben. In ersterer Beziehung steht den gymnasialen Zwecken jedenfalls die St. weit näher als die Kalligraphie; sie ist aus diesen Gründen nicht nur zu dul-

beide haben viele Zeitschriften, Lehr- und Lesebücher; das Gabelsbergersche natürlich schon wegen einer viel größeren Verbreitung mehr. Dieses ist auch durch Pater Prof. Dr. mod. Plaseller saufs Latein angewendet und in dieser Uebertragung in Innsbruck und Linz gelehrt worden.

*) Theils durch die Güte des Herrn Prof. Dr. Heyde, Director des k. sächs. stenogr. Instituts zu Dresden, dessen zuvorkommende Bereitwilligkeit nicht genug gerühmt werden kann, theils durch die des Herrn Lehramtscand. Dr. Gust. Winter, welcher auf Anregung des H. Prof. L. Vielhaber in Wien, mit der größten Gefälligkeit, soweit es ihm der kurze Termin vergönnte, mit eingehendster Sorgfalt Auskunft gab — beiden Herrn sei hiemit aufrichtiger Dank gesagt. Anderes mußte anderwärts erholt werden.

den, sondern das Gymnasium soll zu ihrer Erlernung officielle Gelegenheit bieten, d. h. sie als Unterrichtsgegenstand einführen und zwar 2) als facultativen Unterrichtsgegenstand. In den Augen sehr vieler Stenographen ist dies eine arge Ketzerei, nicht obligatorische Einführung zu fordern, zum Theil, weil bei facultativer Einführung die Leistungen noch nicht genug befriedigten (H 26 ff. 37 f.), woran aber dann entweder vorübergehende Hindernisse oder überspannte Anforderungen schuld sind; Stenographen von Fach hat die Schule nicht zu bilden. T 2, 450 will sogar das Aufsteigen in höhere Classen von den befriedigenden Leistungen in der St. abhängig machen, während E 46 überhaupt vorsichtiger sich ausspricht. Daß unsere Entscheidung, wie bei Gr. 19. St. 10, gegen obligatorische Einführung ausfällt, dies hat einmal in dem zu Ende von I u. 12 oben Angedeuteten seinen Grund; dann darin, daß bei facultativem Unterricht erfahrungsgemäß der Zweck der Einführung sich vollständig erreichen läßt; auch in dem Grundsatz beneficia non obtruduntur. Wenn man behauptet, daß überhaupt nur bei obligatorischer Einführung ein Lehrgegenstand mit Erfolg betrieben werden könne, so ist das eine Consequenzmacherei, die durch die Erfahrung schon vielfach widerlegt worden ist; wir erinnern z. B. an den französischen Unterricht. — 3) Nach welchem System? Diese Frage ist nicht gleichgültig; es kann sich überhaupt nur um Stolze und Gabelsberger handeln. Ref. hat von dem ersteren System keine so vollständige Kenntnis, daß er geradezu gegen dasselbe sich aussprechen dürfte, indes wird sich schwerlich widerlegen lassen, daß im allgemeinen an Einfachheit, consequenter Durchführung des Princips und besonders im Puncte der Satzkürzung das Gabelsbergersche System gerade für Schulzwecke den Vorzug verdient; Näheres s. in dem zweiten Theil der Schriften von Eggers (E) und Häpe (H) und dagegen Stolze's Erwiderung. Außerdem darf wohl auch nach seiner allgemeinen Verbreitung das Gabelsbergersche System mehr Anspruch auf Berücksichtigung erheben. — 4) In welchem Alter oder in welchen Classen soll der Unterricht beginnen? Es wäre zwar nichts unmögliches, schon in Unterclassen zu beginnen (natürlich langsam fortschreitend) und allenfalls den Unterricht in deutscher Orthographie und Grammatik mit der St. (nach Gabelsberger) damit in Beziehung zu setzen, da die Erfahrung gelehrt hat, daß selbst zehnjährige Kinder natürlich im entsprechenden Zeitmaß einen Anfangscurs mit Erfolg durchgemacht haben (von Satzkürzung, die ohne syntaktische und besonders phraseologische Kenntnisse überhaupt unmöglich ist, kann dabei natürlich nicht die Rede sein). Gleichwohl möchten wir schon darum den späteren Beginn anrathen, weil zuvor die Hand durch Uebung der Currentschrift (die wir nach dem Obigen für unabsetzbar erklären) eine gewiße Sicherheit erlangen muß, um die feinen Unterschiede, welche in Wölbung, Zuspitzung, Druckvertheilung u. dgl. unerläßlich sind, ausführen zu können. Ueberdies hat auch die Praxis hier schon entschieden und es ist daher rathsam, vor der zweiten Hälfte des Gymnasialschulbesuchs mit einem theoretischen oder Anfangscursus zu beginnen, an welchen dann der praktische oder Uebungscurs in der untersten Classe des Obergymnasiums sich anschließen kann. In der Regel sind zwei Wochenstunden für den Curs eingeführt, weil häusliche Arbeit wegfällt. 5) Woher sind Lehrer der St. zu nehmen? Nur für den ersten Augenblick könnte die Beschaffung derselben eine kleine Verlegenheit bereiten. Man könnte einfach erwidern: man mache es wie z. B. in Bayern; vgl. Verhandlungen der Augsburger Philologenversammlung S. 160 oder im Auszug Zeitschr. f. österr. Gymn. 1862 S. 801 oder Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. 1863 S. 136. Aber da es ja in allen deutschen Staaten (außer Bayern) sachverständige Oberbehörden für das Schulwesen giebt, so läßt sich wohl der einfache Weg einschlagen, daß dieselben im betreffenden Fall eine Frist setzen, mit der Aufforderung an die (jüngeren) Lehrer, so viele deren Lust haben, innerhalb derselben die Stenographie zu erlernen und nach einem Examen vor einer pädagogischen Stenographencommission den Unterricht an den betreffenden Anstalten zu ertheilen. Wenn man ein Honorar (s. u.) in Aussicht stellt,

wird es an gutem Willen bei der Lehrerschaft um so weniger fehlen. Auch die Gelegenheit zum Erlernen würde sich, abgesehen von den trefflichen Lehrbüchern, die auch das Privatstudium ermöglichen, leicht finden, sobald man wüßte, daß es der Oberbehörde Ernst mit der Sache ist; es giebt Vereine und auch im einzelnen thätige Lehrer genug; wo sie noch fehlen, würden sie sich bald einstellen. Es wäre aus naheliegenden Gründen vorzuziehen, wenn dann überall ein Mitglied des Lehrercollegiums diesen Unterricht an die Schüler ertheilte, obgleich es in Oesterreich und selbst in Bayern auch Ausnahmen giebt. — Daß die Stenographielehrer ein Honorar zu erhalten hätten, ergiebt sich schon aus der Aufnahme des Unterrichts in den Lehrplan; in Bayern beläuft sich dasselbe für den einzelnen auf 60—100 Gulden. In Dresden besteht seit einigen Jahren die Einrichtung, daß in jedem Semester zwei öffentliche Elementarcurse auf Anordnung des Ministeriums des Innern von je zwei Mitgliedern des k. Instituts gegen ein Honorar von je 70 Thlr. abwechselnd ertheilt werden, wofür die Schüler kein Honorar, sondern nur ein Eintrittsgeld zum Besten der Rätzschstiftung von 15 Groschen erlegen. Daran schließt sich ein Fortbildungscurs in 2 Abtheilungen, welchen der Director des k. Instituts persönlich leitet. — In Oesterreich trägt bei Staatsanstalten das Aerar, bei Landesanstalten der Landesfond (wenigstens in Niederösterreich, vielleicht auch anderwärts) die Kosten des Unterrichts; sonst findet eine Honorirung durch die Schüler statt, selten wird der Unterricht an Anstalten gratis ertheilt.

Nachdem im Vorstehenden das Wichtigste, soweit es der Raum gestattet, kurz erörtert ist, so möchte ich zum Schluß noch zu erwägen geben, daß die Einführung der St. in den Gymnasien nur noch eine Frage der Zeit zu sein scheint. Wir Schulmänner werden nicht im Stande sein, die St. ganz von der Schule fern zu halten; wo es versucht oder darauf beharrt wird, kämpft man gegen einen Vortheil nicht nur des Lebens, sondern auch der Schule an. **Dr. Autenrieth.**

Dr. **Heinrich Stephani** wurde (so berichtet er in einer Selbstbiographie, welche in einem besonderen Abdruck aus Schuderoffs Journal vor uns liegt) den 1. April 1761 zu Gemünd an der Greck geboren und zu Merzbach im Itzgrunde, jetzt zum bayrischen Regierungsbezirke Oberfranken gehörig, bis zu seinem 16. Jahre erzogen. „Er stammte aus einer Priesterfamilie, die der Kirche seit der Reformation in ununterbrochener Reihe diente." Ursprünglich war sie in Ungarn zu Hause und „nach einer jüngst erst verlorenen Urkunde von Adel." Seine Erziehung bis zum Antritt der Universität hat er mit Hülfe mehrerer Informatoren im elterlichen Hause empfangen. Stephani charakterisirt sie als eine vorzügliche durch die Einwirkung einer sehr gefühlvollen und religiös gesinnten Mutter, welcher er die Grundzüge eines gleichen Charakters verdanke, und durch den Unterricht eines durch Talent, Wissenschaft und Feuer ausgezeichneten Vaters. Ein edler Trieb, sagt Stephani, leitete den Knaben aber von selbst dahin, sich in manchem Fache schon frühzeitig zu bereichern, wie in Geographie und Geschichte. Auch die Mathematik lockte ihn sehr an, aber, „als ihm sein mathematisches Werkzeug durch einen Verwandten entwendet wurde, verleidete ihm der hierüber empfundene tiefe Schmerz diese Wissenschaft so sehr, daß er erst als Mann zu ihrem Studium zurückkehrte." — Kaum 14 Jahre alt, war er schon ein fleißiger Leser der allgemeinen deutschen Bibliothek. Besonders fesselten die freimüthigen theologischen Recensionen seine volle Aufmerksamkeit (!). Allein ganz nach dem Lehrsystem der Kirche gebildet, wurde sein feurigfrommes Gemüth oft mit tiefem Unwillen gegen so manche ketzerische Aeußerungen in denselben erfüllt, und er gelobte oft mit Thränen im Auge, dereinst als Vertheidiger der kirchlichen Lehren aufzutreten. „Er ahnte nicht, daß sein reges Streben nach Wahrheit ihn bald selbst dahin führen würde, das Gehaltlose jener Menschensatzungen einzusehen, durch welche das Christenthum seinen Brüdern bis jetzt noch vorenthalten wird." — Mit dem Antritt des 17. Jahres bezog er die Universität Erlangen, wo er in dem Hause seines Oheims, des Hofraths Groß, des Herausgebers der Erlanger Realzeitung, fast 5 Jahre verweilte. Seine Lehrer waren Seiler, Rosenmüller, Hufnagel, Rau,

Harles, Breier, Reinhard und Geiger. Das Studium der hebräischen Sprache bei dem damals berühmten Bodenschatz, Pfarrer zu Frauenaurach, zog ihn so sehr an, daß er den Plan hegte, als Lehrer der morgenländischen Sprachen auf Universitäten zu bleiben. „Allein der Krieg der Leidenschaften, der Ehr- und Habsucht, den er daselbst führen sah, flößte seinem Gemüth einen solchen Widerwillen gegen das akademische Leben ein, daß er jenen Plan aufgab und zu seinem Vater mit dem Vorsatze zurückgieng, bloß ein Landgeistlicher zu werden." Abgesehen davon, daß er bei einem 5jährigen Aufenthalt auf der Universität „Muße genug hatte, seinen Geist selbstthätig auszubilden," war die Frucht eines literarischen Vereins mit einigen Freunden — ein Roman, der zwar von diesen sehr gelobt wurde, aber keinen Verleger fand.

Als Candidat bei seinem Vater gelangte er bald zu der Einsicht, „daß die einfache himmlische Wahrheit nicht in dem Glauben der Menge, sondern nur bei den einzelnen Weisen eines jeden Zeitalters zu finden sei." Zu diesen Weisen zählte der Candidat Stephani sich selbst und darum stellte er nun selbst eine strenge Prüfung der vorzüglichsten Glaubenslehren an und legte das Resultat in „Betrachtungen über die vornehmsten Wahrheiten der Religion" nieder. „Sie würden vielleicht vielen ein sehr willkommenes Geschenk zu gleicher Untersuchung gewesen sein, allein er konnte sich nicht entschließen, sie je dem Drucke zu übergeben."

Als Candidat war Stephani bereits seinem damaligen Landesfürsten, dem edeln Bischof Franz Ludwig von Bamberg und Würzburg, durch seinen Gönner, den Grafen von Rotenhan, präsentirt, als sich in ihm lauter das Gefühl aussprach, vorher sich mehr noch in der großen Welt umzusehen, ehe er auf dem Lande in dem Schoße der Natur und der stilleren Wirksamkeit sich ansiedelte. Die Gräfin Vormünderin zu Castell, deren Gunst er sich durch einige Gastrollen in Schauspielen, die sein Vetter, der damalige Hofprediger Bauer, für die gräfliche Jugend an Geburtstagen veranstaltete, vor einiger Zeit zu erwerben das Glück hatte, erfuhr diesen Wunsch nicht sobald, als sie ihn zum Hofmeister ihrer beiden Söhne berief. Unter der Oberaufsicht des damaligen Chefs der gräflichen Regierung, des als Gesandten bei dem fränkischen Kreise angestellten geheimen Raths von Zwanziger, war Stephani 4 Jahre als Hofmeister in Nürnberg. „Zwanziger war seinem jungen Freunde im vollen Sinne des Worts ein zweiter Pythagoras. Durch den beständigen Ideenaustausch reifte die Einsicht des Letzteren über die wahre Bestimmung des Menschen sowohl in der Welt als in der staatsbürgerlichen Gesellschaft, sowie über die Hauptbedingungen des glücklichen Gedeihens eines Staates zur vollen Klarheit, und dadurch wurde ihm erst sein eigenes Thun als Mensch und Staatsbürger verständig, was seinem ganzen übrigen Leben einen bestimmten Charakter gab."

Eine theologische Frucht seines Aufenthalts zu Nürnberg ist „die Geschichte der Entstehung und Ausbildung der Idee von einem Messias." Durch diese hat Stephani, so sagt er von sich selbst, die Bahn zu einer bessern Auslegung der messianischen Weissagungen gebrochen, die von andern Gelehrten geräuschlos benützt wurde, um die Christologie reiner darzustellen. Der Glaube an Weissagungen verschwand seitdem wenigstens aus den gelehrten Hörsälen und man befreundete sich mit der in jener Schrift zuerst kühn aufgestellten Wahrheit, daß Gott auch auf natürlichem Wege die Erziehung des Menschengeschlechts durch das Christenthum habe begründen können. — Zu gleicher Zeit veröffentlichte er ein Lehrbuch der Religion für die Jugend der höheren Stände. Beide Schriften bewogen die theologische Facultät zu Erlangen, ihm die Doctorwürde zu ertheilen.

Nach einem 4jährigen Aufenthalt in Nürnberg bringt er mit dem jüngeren Grafen zu Castell und einem Sohn des Zwanziger 4 Jahre zu Kloster Bergen zu. „Diese sind unstreitig die vergnügtesten seines Lebens, sowie die reichhaltigsten an Erfahrungen für sein großes Lieblingsgeschäft, die öffentliche Erziehung. Zugleich beobachtete er überall auf seinen Reisen auch genau den Zustand des Schul- und Studienwesens und fieng

im letzten Jahre zu Kloster Bergen an, das Archiv der Erziehungskunde für Deutschland in Verbindung mit mehreren Gelehrten herauszugeben, welches von ihm aber nur bis zum 4. Bändchen fortgesetzt wurde. Im Jahre 1791 bezog er mit seinem gräflichen Zögling die Universität Jena. Hier wurde ihm von seinen Oberen die Frage vorgelegt, ob man für ihn die Stelle eines Regierungsraths offen behalten solle, oder ob er es vorziehe, die erste geistliche Stelle in der Grafschaft zu übernehmen. Stephani entschied sich für letztere Stelle, weil er lieber am inneren als am äußeren Bau der Menschheit arbeiten wolle, da es auch in der Grafschaft Castell im Kirchen- und Schulsache zu bessern gäbe. Er wurde hierauf sogleich zum Consistorialassessor ernannt. — Es ist zu bedauern, daß Stephani in diesem entscheidenden Augenblick sich berufen glaubte, mehr am inneren als am äußeren Bau der Menschheit in der Grafschaft Castell zu arbeiten. Er wäre ein ganz feiner, thätiger und geschickter Verwaltungsbeamter, auch als Advocat ganz an seiner Stelle gewesen, wie dies seine späteren Schriften beweisen. Hat er doch neben dem Umgang mit den trefflichsten Lehrern der Universität Jena, dessen er sich rühmt, mit Schiller, Goethe, Reinhold, Paulus, Griesbach, Döderlein, Hufeland, Schulz, Schnaubert, Voigt, Loder, Starke, Gruner, Fabri, Göttling, Batsch, Lenz bei Kretschmann die Pandecten gehört und für seinen Eleven und einige gute Freunde Privatvorlesungen über Moralpolitik gehalten und später drucken lassen, welche, wie er selbst sagt, einen Reichthum an politischen Ideen enthalten, die andere Schriftsteller (Fichte) nicht unbenützt gelassen haben, auch im Jahre 1797 Grundlinien der Rechtswissenschaft herausgegeben, über welche Heidenreich zu Leipzig und Metz zu Würzburg gelesen haben. Aber nach einem 2jährigen Aufenthalt in Jena und einer Reise in die Schweiz (1793) beschäftigte ihn in Erlangen, nachdem er zum wirklichen Castellischen Consistorialrath ernannt war, ein Plan zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung in der genannten Grafschaft, von dem er das Allgemeingültige unter dem Titel „Grundlinien der Staatserziehungswissenschaft" öffentlich bekannt machte, welche er auf Aufforderung des preußischen Ministers von Massow zu einem „System der öffentlichen Erziehung" erweiterte. Im Jahre 1795 begann Stephani, nachdem er sich mit Karoline, Tochter des gewesenen sachsen-coburgischen Leibmedicus und Hofraths Dr. Günther vermählt hatte, das Schulreformationswerk in der Grafschaft Castell. Es ist demselben ein gewisses Verdienst nicht abzusprechen in Bezug auf Schulorganisation und bessere Lehrmethoden gegenüber dem herrschenden Lehrmechanismus. „Stephani fann darauf, für den Lese-, Schreib-, Rechen- und Sprachunterricht eine möglichst einfache und zugleich wahrhaft bildende Lehrart aufzustellen." Vornehmlich die Laut- oder Elementarlesemethode, die Anweisung zu dieser Methode, die Hand- und Wandfibel, Fibel für Kinder edler Erziehung sind die Erzeugnisse dieser Periode. In so weit als Stephani sich mit Organisation und Methoden befaßte, war derselbe ganz am Platz, aber es ward ihm, um bei diesen Schulverbesserungen desto mehr Einfluß auf die Geistlichkeit zu gewinnen, nach einigen Jahren die erste geistliche Stelle eines Hofpredigers übertragen. Zu seinem eigenen Unstern fühlte er sich auch hier zum Reformator berufen. Es war ihm, sagte er, schon früher klar geworden, daß das feindliche Verhältnis zwischen Staat und Kirche aufgehoben werden müße, und er schrieb daher eine Schrift „über die absolute Einheit der Kirche und des Staats", nach welcher die Kirche keine göttliche Stiftung, welche ihren Zweck für sich hat, sondern eine Erziehungsanstalt in einem Winkel des Staats ist. Diese reformatorische haute politique Stephani's wäre immer noch nicht sehr schädlich gewesen; denn er glaubt selbst, daß die Ausführung dieser Idee aufgeklärteren Zeiten aufbehalten bleibt, aber der kritische Populärphilosoph Stephani läßt sich beigehen, einen Leitfaden zum Religionsunterricht für Confirmanden zu entwerfen, dem er später mit Winken zur Vervollkommnung des Confirmandenunterrichts zu Hülfe kam, 1810. „Er wagt es, sagt er, in diesem neuen Lehrbuch die Religion Jesu an die Stelle des Glaubens an Jesum zu setzen und stellte daher in demselben nur dasjenige auf, was zur moralisch-religiösen Aufklärung des Verstandes, zur Veredlung des

Herzens und zur Heiligung des Willens nothwendig." Ja, Stephani ist so kühn, in diesem Leitfaden die Religion Jesu ganz verschwinden zu lassen. Das tritt um so stärker hervor, als demselben Luthers kleiner Katechismus wie aus purer Ironie angehängt ist. Der erste Grundsatz bei der Abfassung dieses Lehrbuchs ist ihm: 1) Die Menschen sollen in ihrer religiösen Erkenntnis immer weiter vorwärts schreiten. Col. 1, 11. Unser jetziger Religionsunterricht muß daher nicht der Einsicht vor 1800, sondern nach 1800 entsprechen. Was an diesem Lehrbuch besonders anwidert, ist die sophistische Anwendung und Verdrehung der einfachsten Bibelsprüche, welche sich z. B. nicht scheut, auf Joh. 4, 48: „Wenn ihr nicht Zeichen und Wunder sehet, so glaubt ihr nicht," die Behauptung zu stützen: Es ist unchristlich, den Grundsätzen Jesu entgegen, die Wahrheit einer Lehre auf Wunder zu gründen. Schließlich sagt er: Uebrigens sind wir darauf gefaßt, unserer Lehre wegen nicht allein Tadel zu erhalten, sondern auch wenn es sein muß, Verfolgungen von denen zu erdulden, welche das Licht feindselig hassen. „Unser großer Vorgänger (sic) sagt Joh. 15, 20: Haben sie mich verfolgt, werden sie euch auch verfolgen." Die Verfolgung wegen dieses Lehrbuchs ist allerdings nicht ausgeblieben; sie kam, wenn auch erst nach ohngefähr 20 Jahren, infolge des Wiedererwachens des evangelischen Lebens in Bayern; im Dulden um der Gerechtigkeit, der Wahrheit, des Lichts willen ist aber Stephani nicht in die Fußstapfen des großen Vorgängers getreten. — Zu seinem eigenen und anderer Unstern wird der kritische Populärphilosoph auch ein Revisor des Castellischen Gesangbuchs und der angehängten Gebete nach rein religiösen Grundsätzen. So haben Herr von Zwanziger und Herr Consistorialrath Dr. Stephani die Grafschaft Castell reformirt. — Aber mit dem Tode des ersteren starb des letzteren Hoffnung, etwas gedeihliches weiter in der Grafschaft für Kirchen und Schulen zu wirken; so beschloß er, seine Thätigkeit auf seine pfarramtlichen Geschäfte zu beschränken und dabei „in philosophischer Zurückgezogenheit und süßer Ruhe bloß noch als Schriftsteller der Welt zu nützen," und vertauschte deswegen seinen bisherigen Wohnort mit jenem zu Rüdenhausen. Dieser Rückzug in die Einsamkeit, verbunden mit philosophischer Zurückgezogenheit und süßer Ruhe, wäre Stephani und — der Welt zu gönnen gewesen, aber der Himmel, sagt er, hatte für ihn einen andern Plan entworfen. Er wird 1808 als Kreisschulrath in den Lechkreis nach Augsburg berufen. „Mit rastloser Thätigkeit suchte er nicht bloß das Schul- und Studienwesen, den allerhöchsten Absichten gemäß, in eine gute Ordnung zu bringen, sondern auch als Generaldekan des Lech-, Iller- und Altmühlkreises den religiösen Sinn überall von neuem zu beleben." Vom Lechkreis wird er als Kreisschulrath nach dem Oberdonaukreis versetzt und nach 5 Monaten muß er nach Ansbach wandern, um die Stelle des Dr. Paulus als Kreisschulrath zu ersetzen, wo er drei Jahre hindurch auch bei dem Kgl. Commissariate der Stadt Nürnberg die Schul- und Studienangelegenheiten mit zu besorgen überkam (bis 1817). Eine große Geschäftigkeit zeichnet seine Verwaltung aus; aber da er sich leicht verleiten ließ, in Gebiete hineinzugreifen, für welche ihm die geistige Begabung mangelte, war sie theils lästig, theils ihm selbst und dem allgemeinen Wohle nachtheilig. Schon das von Stephani nur ein Jahr lang verwaltete Generaldekanat veranlaßte ihn, eine Schrift über das heilige Abendmahl herauszugeben. Der Mann nämlich, welcher, in großer Selbstüberschätzung befangen, überall ein Bahnbrecher sein wollte, ist früher schon auf die Ueberzeugung geleitet worden, daß der wahre Sinn, den Jesus mit den Einsetzungsworten verband, für die Christenheit geradezu verloren gegangen sei; e r hat nun diesen wahren Sinn entdeckt und zum Heil der christlichen Welt veröffentlicht, aber auf allerhöchsten Befehl wurde das historische Erläuterungskupfer und die Dedication confiscirt und er selbst erhielt wegen dieser Abhandlung einen schriftlichen Verweis; die Ungunst von oben her äußerte sich auch, wie die Selbstbiographie berichtet, in Verkürzung des Einkommens. Sie steigerte sich bis zur Entfernung aus der Stellung eines Kreisschulraths; die Ursache dieser war aber nicht die Abhandlung über das heilige Abendmahl, auch nicht seine religiöse Richtung,

sondern Unregelmäßigkeit bei Besetzung verschiedener Schuldienste. Stephani erhält darauf die Stadtpfarrei Gunzenhausen und das damit verbundene Districtsdekanat. Die Veröffentlichung der einschlägigen Actenstücke hat Stephani durch die spätere mehr polemische als apologetische Rechtfertigungsschrift selbst herbeigeführt. In dem einschlägigen Bericht der Kgl. Regierung des Rezatkreises heißt es: „Es bleibt doch demselben das Verschulden des Rufs der Bestechlichkeit zur Last, womit sein Name befleckt ist. Ebenso wird er von den Unregelmäßigkeiten sich kaum reinigen, die er sich bei Beförderung des G... und R... zu Schulden kommen ließ; die Würde und Ehre des Landescollegiums heischen Reinheit von Vorwürfen dieser Art an einem jeden seiner Mitglieder." Als Diener der Kirche, welche er mit Fäusten ins Angesicht geschlagen hatte, war er wohl noch weniger am Platz. Nachdem er ohngefähr 12 Jahre lang im Sinne seines Leitfadens zum Religionsunterricht, den er unter dem Titel: Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus nach der reinen Lehre des Evangeliums für unsere Zeit umgearbeitet — neu herausgab, die Jugend gelehrt und der Gemeinde gepredigt hatte, scheitert endlich diese destructive Wirksamkeit an dem Wiedererwachen des evangelischen Lebens in Bayern. Ein Pfarrverweser, Gustav Schneider, später Pfarrer in Obernzenn und Dekan in Bamberg, gestorben 1868 als Pfarrer in Großhaslach, hat den Kampf gegen den Riesen aufgenommen und das homiletisch-liturgische Correspondenzblatt ihn heroisch unterstützt. Stephani's „Neue Kirchenzeitung" weicht nach zwei Jahrgängen diesem entschiedenen Kampfe. Eine Synodalrede vom Jahre 1828, in welcher die Worte sich finden: „eine andere Partei, zu der selbst unser Oberconsistorium gehört, will, daß den symbolischen Büchern neben der h. Schrift als kirchlich aufgestellten rechten Auslegern derselben ein gleiches Ansehen beigelegt werden müße," gab zuerst Veranlassung zum amtlichen Einschreiten, welches den 8. Januar 1834 mit provisorischer und den 14. November 1834 mit definitiver Suspension endigte. Die Gründe derselben lauten: A. Indem er (Stephani) wiederholter Zurechtweisungen und Warnungen ungeachtet mehrere Grundlehren seiner Kirche auf die vermessenste Weise öffentlich angriff und durch willkürliche, nach dem Urtheile der obersten Kirchenbehörde mit dem Lehrbegriff der protestantischen, ja selbst der christlichen Kirche überhaupt unvereinbare Ansichten und Behauptungen in Schriften und Lehrvorträgen zu ersetzen strebte, und indem er B. diesen Doctrinen sowohl als den gehässigsten Angriffen gegen die Kirchenordnung und die verfassungsmäßig eingesetzten obersten Kirchenbehörden einen Einfluß auf sein amtliches Wirken einräumte, u. s. w.

Stephani hat im Jahre 1835 die „Geschichte seiner Amtssuspension als Dekan und Stadtpfarrer zu Gunzenhausen in Bayern, ein Seitenstück der jüngsten mystischen Spukgeschichte zu Halle in Preußen (Hildburghausen 1835)" veröffentlicht, welche hinwiederum die amtliche Bekanntmachung der „Actenstücke zur Ergänzung und Berichtigung dieser Druckschrift" zur Folge hatte. Wer die Rechtfertigungsschrift sine ira et studio liest, gewinnt aus den mitgetheilten Beilagen, aus der Darstellung der Suspensionsgeschichte, aus der Art der Vertheidigung gegen die wider ihn erhobenen Beschuldigungen und des Angriffs seiner Gegner die Ueberzeugung, daß hier ein Mann redet, welcher nicht aus der Wahrheit geboren ist, welche Christus gelehrt hat, den er mit Vorliebe seinen Vorgänger nennt, dem er sich an die Seite stellt. Die Amtsenthebung war für ihn mit keinen finanziellen Nachtheilen verbunden, so daß er ohne Sorgen — er war durch seine schriftstellerische Thätigkeit zudem ein wohlhabender Mann geworden — in philosophischer Zurückgezogenheit und süßer Ruhe die späteren Jahre seines Lebens genießen konnte. Vom Frühjahr 1842 an lebte er am Zobtenberg bei Breslau bei seiner einzigen noch lebenden Tochter ein glückliches Familienleben. Von der deutsch-katholischen Bewegung in Schlesien hoffte er eine Reformation auch der protestantischen Kirche; sie konnte den bereits 85jährigen Greisen noch in Bewegung setzen. Er starb am 24. Dec. 1850 in einem Alter von 89 Jahren 8 Monaten 23 Tagen.

Sein pädagogischer Standpunct, welcher von dem theologischen nicht zu trennen ist,

ist der rationalistische im schärfsten Gegensatz gegen die göttliche Offenbarung, die darauf gegründete Lehre der Kirche und insbesondere die Lehre von der Gnade Gottes in Christo Jesu. Ein besonderes pädagogisches System, welches man das Stephani'sche nennen könnte, hat er nicht aufgestellt, aber dieser scharfe Gegensatz zeichnet seine sämmtlichen Schriften aus. In dem „Handbuch der Erziehungskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer," welches nach seiner Amtsenthebung in Erlangen 1836 erschienen ist, stellt er als obersten Grundsatz den Satz auf: Die Erziehungskunst ist die Kunst, den Menschen dahin zu leiten, seinen Willen stets nach den Forderungen der Vernunft gebrauchen zu lernen. „Wenn Sie (das Buch ist in die Form von Vorlesungen gekleidet) als Jugendbildner den Verstand Ihrer Schüler durch zweckmäßigen Unterricht in allen nöthigen Fächern noch so vollkommen ausgebildet haben, Sie haben aber dabei versäumt, sie dahin zu leiten, ihren Willen selbstthätig stets nach den Forderungen der Vernunft gebrauchen zu lernen oder gute Menschen zu werden, so fehlt doch diesen gerade dasjenige, was Ihren um die Bildung derselben zu erwerbenden Verdiensten erst die Krone aufsetzen würde. Sittlichkeit macht ewig den Grundcharakter des Menschen aus... bloße intellectuelle Bildung, mit welcher die moralische nicht gleichen Schritt hält, führt unfehlbar für die Völker mehr Unheil als Segen herbei und wird ihnen nur zu einer Quelle innern und äußern Elends." Auf die Frage: warum in unseren civilisirten Staaten die moralische Cultur der Menschen hinter ihrer intellectuellen so weit zurückgeblieben ist, giebt er in der 2. Vorlesung die Antwort: „Der Wille des Menschen hat im allgemeinen seine Hauptrichtung auf Erreichung eines äußeren glücklichen Zustandes genommen. Das ist eine tausendjährige Erfahrung, welche den Unglauben erzeugt hat, ob überhaupt die Menschheit zu einer moralischen Wiedergeburt gebracht werden könne. In letzterer Beziehung muß ich mir erlauben, Sie, meine Herrn, noch besonders vor diesem Unglauben zu warnen. Soll Ihr Thun als Erzieher von hohem Erfolge begleitet sein, so müßen Sie durchaus die Ueberzeugung festhalten, daß die Menschen von Gott das Vermögen empfangen haben, sich hienieden schon zu wahren Engeln oder Heiligen auszubilden, welche Namen allen Menschen gebühren, welche das moralisch Gute über alles lieben und das moralisch Böse von ganzer Seele hassen. Sie haben den Menschen verloren, sobald Sie den Glauben aufgeben, daß aus Ihren Schülern gute, edle Wesen erzogen werden können und daß es wirklich Mittel gebe, welche unfehlbar zu diesem Zweck führen. Aller von Ihnen hierauf verwendete Fleiß würde dann nutzlos erscheinen und es bliebe Ihnen nichts anderes übrig, als mit gewißen schwachsinnigen Theologen es dem h. Geist zu überlassen, ob er nachhelfend aus solchen von Gott dem Schöpfer so verpfuschten Creaturen neue bessere Wesen schaffen wolle oder nicht." Wie ist doch Wahres und Falsches in diesen Sätzen in einander gemengt! Freilich muß der gefallene Mensch erneuerungsfähig sein; aber der Anstoß dazu ist eben durch das Christenthum in die Welt gekommen, durch diese göttliche That ist der Menschheit Kraft zum neuen Leben zugeführt worden, und dieser Kraft Raum zu machen und die sich in den Weg stellenden Hindernisse wegzuräumen, das ist die Aufgabe der Erziehung.

Stephani belehrt seine Leser, die Volksschullehrer, weiter: Glauben Sie mir einstweilen aufs Wort: die Menschen können so sittlich gut gebildet werden, als wir es nur immer wünschen mögen und als wir es nur immer recht anzufangen wissen. Wie muß Ihre Brust sich bei dem Gedanken erhoben fühlen: wir können, wenn wir es nur recht ernstlich wollen und tüchtig anzufangen gelernt haben, solche Heilande der Menschheit werden und uns dadurch ein Verdienst um unser Vaterland, um unsern ganzen Welttheil erwerben, wofür uns die Welt nie genug wird danken können. An solchen Phrasen ist die Beredsamkeit des Meisters überreich. Gleichwohl kann er am Schluße der Vorlesungen das Geständnis nicht unterdrücken, der Geist unserer Lehrer und Erzieher möchte im allgemeinen noch nicht reif genug sein, die ihnen in dieser Schrift mitgetheilten Offenbarungen gehörig aufzufassen und zu würdigen; auf einige Männer hofft er, und diesen giebt er den Rath, nur im stillen zu wirken, was er freilich selbst nicht gethan hat.

Wir können den Gang der Stephanischen Erziehungslehre nicht Schritt für Schritt verfolgen, dürfen es aber nicht unterlassen, noch einige Stephanische Absonderlichkeiten hervorzuheben. Von dem Satze aus: der Sinn der Schüler ist so zu bilden, daß sie aus eigenem freien Antriebe sich durchaus gut betragen, eifert er gegen die Erziehungsmittel der Furcht und der Ehrliebe, Strafe und Lohn; er will durch die moralische Erleuchtung und Anleitung des Willens einen ganz freien Entschluß, der durch kein derartiges Mittel bestimmt oder angeregt ist, hervorrufen. Mit diesem Satz hängt der weitere zusammen: leite deine Zöglinge dahin, ihre Handlungen nach den Forderungen ihrer eigenen Vernunft selbstthätig bestimmen zu lernen, welcher consequent fortgeführt ihn zu der Verkehrtheit verleitet hat, die Schüler zu ihren eigenen Gesetzgebern und Richtern zu machen. Die 6. Vorlesung handelt unter I. von der durch die Zöglinge selbst herzustellenden rechtlichen Ordnung als praktischer Grundlage aller moralischen Bildung. „Da die Schüler und zwar, wie schon früher gesagt wurde, nicht ¼-, ½-, ¾-Menschen, sondern dieselben als Vernunftwesen gänzlich sind, leuchtet unwidersprechlich hervor, daß die für jede Schule nöthige rechtliche oder polizeiliche Ordnung durch Beiziehung der Schüler hervorgerufen werden müße, wenn sie nicht der Vorwurf treffen soll, daß ihr ein ungerechtes Princip zu Grunde liege und die Schüler nicht nach der ihnen von Gott anerschaffenen Würde als Menschen behandelt werden." Auch die Ausübung der richterlichen Gewalt vindicirt er unter Nr. I. a. a. O. S. 150 der Schuljugend; „denn diese stehet jeder Gesellschaft zu; sie giebt der Jugend Gelegenheit, ihr Nachdenken und ihre Urtheilskraft über Recht und Unrecht zu üben und dabei sich einen Rechtssinn, als Hauptcharakter jedes sittlichen Menschen, anzueignen." Das ist Stephanische Emancipation der Knaben.

Von Stephani, dem Didaktiker und Methodiker, ist mehr zu lernen, als von dem Erzieher. Die Unterrichtskunst hat Stephani behandelt in seinem „Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer. Erlangen 1835." Die gesonderte Behandlung der Erziehungs- und Unterrichtskunst hat ihn zu einer einseitigen Definition der Unterrichtskunst verleitet. „Die Unterrichtskunst hat sich lediglich nur mit Ausbildung der Denk- oder Erkenntnißkraft (des Verstandes) im allgemeinen Sinne des Worts zu befassen und deshalb sowohl anzugeben, an welchem Stoffe diese Verstandeskraft geübt werden muß, als auch auf welche zweckgemäßeste Weise dieses bewerkstelligt werden könne und müße. Der Gegenstand der Erziehungskunst ist der Wille oder das unserm Geiste innewohnende Vermögen, alle unsere Handlungen nach Vorstellungen zu bestimmen." Dagegen ist zu sagen: der Unterricht steht im Dienste der Erziehung und wirkt auf alle Fähigkeiten des Menschen, nachtheilig, wenn er sich lediglich mit der Ausbildung einer Kraft befaßt, was nur auf Kosten der andern geschehen kann, also zum Schaden der Erziehung, heilsam, wenn er sie alle, eine jede nach Gebühr, in Anspruch nimmt. Jeder Unterricht erzieht; wendet er sich einseitig an den Verstand, verzieht er; er hat immer einen Einfluß auch auf die andern Fähigkeiten, wenn auch einen nachtheiligen.

So hat denn auch die Stephanische Unterrichtskunst, welche in den ersten Decennien, unterstützt von bureaukratischer Gewalt, Rumor gemacht hat, wirkliche Bedeutung nur durch die Methode, welche dem Lehrmechanismus Einhalt thut. Das Methodenwesen gelangt aber zu einer solchen Herrschaft, daß diese pädagogischen Methodisten denselben Schaden anrichten, wie die Methodisten auf religiösem und kirchlichem Gebiete. Die sinn- und geistreichste Methode wird Dressur, wenn sie bloß nachgeahmt, nicht mit einiger Selbständigkeit reproducirt wird. Ueber die Stephanische Methode vergleiche Bd. IV, 387 und Bd. VI, 776 ff.*)

*) Es finden sich bei Stephani schon auch die Namen der verschiedenen Arten von Mitlautern: 1) Sumser oder Stimmlaute, 2) Hauchlaute a) Stoßlaute, b) Sauselaute; die sieben Stufen, in welche er den Fortschritt des Leseunterrichts theilt, sind im ganzen richtig geordnet.
Die Red.

Die größte Geschäftigkeit entwickelte Stephani auf dem Gebiete der öffentlichen Schulleitung. Von welchen Grundsätzen er selbst geleitet worden ist, erfahren wir aus seinem „Grundriß der Staatserziehungswissenschaft (Weißenfels 1797)" und dem „System der öffentlichen Erziehung (Berlin 1805)". Ueber das Verhältnis der öffentlichen zur häuslichen Erziehung äußert Stephani hier ganz gesunde Ansichten: „Nur allzu häufig lässet man sich in der Welt zu Ungerechtigkeiten verleiten, weil man sich wohlwollender Absichten bewußt ist und sich dabei auf den falschen Grundsatz berufen zu können glaubt: der Staat ist zu allem befugt, was seinem Zwecke beförderlich ist.... Aber gute Zwecke heiligen niemals ungerechte Mittel. Die Befugnis der obersten Staatsgewalt kann nie die Grenzen des von der Staatsgesellschaft erhaltenen rechtlichen Auftrags überschreiten, sondern muß sich nothwendigerweise auf denselben einzig und allein einschränken. Dieser Auftrag kann nun in Absicht auf Erziehung nur dahin laufen, die Mittel aufzustellen, wodurch sich jeder Mensch die zu seiner Bestimmung nöthige Ausbildung seiner Kräfte verschaffen kann. Ein Aufdringen der Mittel, ein gewaltsames Anhalten der Menschen zum Gebrauch derselben würde mithin nicht nur die Grenzen des empfangenen Auftrags überschreiten, sondern auch den Staat in der allerersten Bedingung zur Erreichung seines Zwecks verletzen. Alle Handlungen der Staatsgewalt, die in diesem Auftrag enthalten sind, entsprechen der Gerechtigkeit; diejenigen aber, welche über diesen Auftrag hinausgehen, sind Ungerechtigkeiten zu nennen. Es muß ewiger, unabweislicher Grundsatz des rechtschaffenen Staatsmanns bleiben, nie mehr Gutes in der Welt bewirken zu wollen, als uns von der höchsten Regierungsbehörde derselben zu bewirken erlaubt ist. — Es steht Eltern über ihre Kinder eine eigene Art von Eigenthumsrecht zu, welches zum Unterschied von dem sächlichen das persönliche heißt. Vermöge dieses Rechts kommt es ihnen persönlich zu, für die Erziehung ihrer Kinder zu sorgen. Was andere von einem Näherrechte des Staates über diese Kinder als Kinder des Vaterlandes geträumt haben, ist ein bloßer Nachlaut aus dem alten orientalischen Staatsrecht, nach welchem dem Regenten eines Landes als Herrn desselben zugleich das volle Eigenthumsrecht über alle Einwohner zustand, und kann mithin jenem vor aller Vernunft vollgültigen Rechte nicht entgegen gehalten werden. Mithin können wir auch in Absicht der Nationaljugend dem Staate keine andere Gewalt einräumen, als den Eltern durch Hülfsanstalten zur zweckmäßigen Bildung ihrer Kinder wohlthätig zu Hülfe zu kommen... Nur im Familienschoße kann der Mensch seine Elementarbildung zum Menschen erlangen... Wehe allen, die von Sophismen oder gutmüthigen Absichten verblendet ihre Hand herleihen, dies Heiligthum der Natur auch nur im mindesten in seiner Unabhängigkeit zu verletzen." (Also kein Schulzwang? Die Red.)

Stephani bestimmt und charakterisirt bis ins einzelnste alle vom Staate zu errichtenden Anstalten. Die Feder führt ihn so weit, daß er selbst bekennt, die wirkliche Durchführung sei eine Sache der späten, sehr späten Zukunft. So sehr sein Eifer für Errichtung von Mittelschulen, welche eine höhere Bildung des Gewerbsstandes bezwecken, anzuerkennen ist, so gering ist sein Verständnis für die Organisation der höheren humanistischen Schulen. S. 150 ist wörtlich zu lesen: „Manchen Leuten wird es ein Aergernis geben, daß wir weder das Lateinische noch das Griechische den Gegenständen für die generelle Bildung der Staatsbeamten beigezählt haben. Allein, was können wir dazu, daß beide sich um den Rang als Geschäfts- und Umgangssprache der Völker, jene im Abend- und diese im Morgenlande, haben bringen lassen und daß die Zöglinge der Römer und Griechen, die Deutschen, die Sachsen und Gallier so weit in der Cultur vorwärts geschritten sind, daß sie ihre alten Lehrer nicht mehr hiezu bedürfen? So sehr wir es noch einzelnen Jünglingen einzuschärfen pflegen, beide Sprachen und besonders das Lateinische zu betreiben, weil auch Vorurtheile zu berücksichtigen sind, von deren Schonung oft das Glück unsers bürgerlichen Lebens abhängt, so nachdrücklich machen wir es aber auch allen aufgeklärten Regierungen zur Pflicht, von diesem Schulvorurtheile

zurückzukommen. Nur dem Gelehrten von Profession ist das Studium beider Sprachen anheim zu weisen. Die Staatsbeamten bedürfen nur der Bildung, die wir hier aufs genaueste zu bestimmen suchen. Haben sie diese in vollem Maße, was verlangt man denn mehr? Und dazu bedarf es weder der Hülfe der lateinischen noch der griechischen Sprache. Die Zeit, die hierauf verwendet wird, ist vielmehr für Verlust zu achten, weil durch ihre zweckmäßige Verwendung die wahre Bildung weit besser hätte befördert werden können. Daß wir die allgemeinen Sprachformen und Gesetze bis jetzt lieber an einer todten, als einer lebendigen, lieber an einer fremden, als an der Muttersprache haben erlernen wollen, gereicht uns nur zur Schande. Daß unsere Gesetze noch in einer fremden, der Nation, für welche sie Vorschriften ihres Handelns sein sollen, gänzlich unbekannten Sprache abgefaßt sind, ist ebenso lächerlich, als solche anzuhalten, in derselben unbekannten Sprache Gott ihre Wünsche vorzutragen. Daß bei dem Besitze eines herrlichen deutschen Gesetzbuchs, welches sich die preußische Nation zu erfreuen hat, noch für die Gesetzgelehrten nöthig sein sollte, die Principien des Rechts bei den Römern zu studiren, da wir durch Hülfe der Philosophie die echten, ewig geltenden aufgefunden haben, ist milde gesprochen bloß ein gutmüthiger Irrthum. Wahre Thorheit ist es vollends, von den Lehrern der Religion zu verlangen, daß sie sich in derselben von dem ehemaligen Judenvolk unterrichten lassen und zu diesem Behufe das Griechische und Hebräische erlernen sollen." Ist es bei einer solchen Sprache zu verwundern, wenn der gewiegte Pädagog und Philolog, Karl Ludwig Roth, in seiner Selbstbiographie, abgedruckt als Anhang zu der Gymnasialpädagogik (S. 362), zornmüthig sich über Stephani also äußert: „Es kam eine Macht von außen dazu, welche die Einsamkeit meiner Stellung beförderte, die Macht des in Nürnberg noch blühenden, obwohl nicht ohne Anfechtung mehr herrschenden Rationalismus der allergewöhnlichsten Sorte, für welche ein Mann von so grober Unwissenheit und so knabenhafter Eitelkeit, wie Heinrich Stephani, eine Autorität sein konnte." Daß ganze Gebahren dieses Mannes in Schule und Kirche kann einen sonst milden evangelischen Theologen zu dem harten Urtheil reizen: „Dieser Stephani war eine von Haus aus begabte, aber ordinäre, gemeine Natur — ein widerwärtiger, selbstgefälliger, aufgeblasener Mensch, der Erfinder der sogenannten Lautirmethode. In ihm wird der Rationalismus bösartig"*) (vgl. Thomasius Wiedererwachen des evangelischen Lebens).

Es geht aus dem Obigen hervor, wie wenig unbefangen Schmidt in der Geschichte der Pädagogik urtheilt, wenn er von der Amtsentsetzung Stephanis sagt: „Endlich mußte er, ein Opfer jesuitischer Politik, aus dem Amte treten" — und Hergang, wenn er ihn vom giftigen Stachel des Neides und der Verleumdungssucht zur Ruhe gesetzt werden läßt. Wer Stephanis Rechtfertigungsschrift: „Geschichte seiner Amtssuspension" mit einiger Unparteilichkeit liest, abgesehen von den amtlich veröffentlichten Actenstücken, dem kann Stephani bei einer solchen Sprache der Vertheidigung und des Angriffs, bei dieser sophistischen Umgehung der eigentlichen Puncta litis nicht mehr als der „ehrwürdige" Mann erscheinen, wie ihn Hergang nennt; dieser Nimbus verschwindet. Die wichtigsten Erzeugnisse der schriftstellerischen Fruchtbarkeit Stephanis sind in Obigem genannt; sie vollständig aufzuzählen ist überflüssig, da sie für die jetzige Pädagogik wenig Werth mehr haben.**) **Klemm.**

*) Vgl. auch das Auftreten Stephanis gegen den Schulplan von Thiersch, s. d. Art. Thiersch. Die Red.

**) Die Unterzeichnete hat dem Namen Stephani eine eigene Stelle in diesem Buche eingeräumt, nicht sowohl um der Verdienste willen, welche der Mann sich um die Lese- und Rechenmethode erworben hat, denn diesen ist in den oben angeführten Artikeln bereits ihr Recht widerfahren, als deswegen, weil dieses Beispiel besonders belehrend ist, wenn man theils die Consequenzen der rationalistischen Pädagogik in verschiedenen Richtungen, theils die Art und Weise erkennen will, wie man zuweilen mit der Geschichte der Pädagogik umgeht. Die maßlose Eitelkeit Stephanis, welche in seiner Selbstbiographie zu Tage tritt, hinderte die Verfechter dieser

Stereometrie ist die elementare Geometrie des Raums; genauer: sie ist der Inbegriff derjenigen Lehren aus der räumlichen Geometrie, welche sich durch die elementare Geometrie unmittelbar begründen und vollständig erledigen lassen. Es darf als ein Vortheil gelten, daß wir in dem Namen „Stereometrie" (wie in „Planimetrie") ein Wort haben, welches sofort einen genau umgrenzten Begriff weckt, während andere Specialbedeutungen des umfassenden Ausdrucks „Geometrie" in Ermanglung geeigneter Einzelnamen nur durch Anfügung von Beiwörtern an jenen Ausdruck bezeichnet werden können. Man sollte deshalb das Wort ausschließlich im hergebrachten Sinne anwenden und nicht, wie es hie und da geschehen ist, von „analytischer Stereometrie" sprechen, wenn man „analytische Geometrie des Raums" meint.

Da von der sogenannten „neueren" Geometrie und den ihr eigentliches Wesen ausmachenden Betrachtungsmethoden hier abzusehen ist, sofern sie in den Rahmen des für niedere und Mittelschulen bestimmten Mathematikunterrichts noch nicht aufgenommen werden konnte, so ist oben die Bezeichnung „elementare Geometrie der Ebene" im gewöhnlichen (wesentlich euklidischen) Sinne gebraucht, also unter Beschränkung auf geradlinige Gebilde und Kreis. Damit erhält auch die Stereometrie, nach ihrer obigen Definition, entsprechende Schranken. In ihr rechtmäßiges Gebiet fallen keine anderen Curven als der Kreis, und von krummen Flächen nur die, welche aus dem Kreis und der Geraden auf die einfachste Weise abgeleitet werden können, so nämlich, daß als Gegebenes zur Bestimmung und Erzeugung einer solchen Fläche entweder ein Kreis allein (Kugel), oder ein Kreis und ein Punct (Kegelfläche), oder ein Kreis und eine Richtung (Cylinderfläche) genügt. Es ist weder Zufall noch Willkür, daß man sich in der Stereometrie von jeher auf die angegebenen drei Flächen beschränkt hat, obgleich noch manche andere Flächen ziemlich einfach durch Kreis und Gerade erzeugt werden können. Der Geometrie des Alterthums, welche krumme Flächen nicht um ihrer selbst willen, sondern nur als Begrenzungen von K ö r p e r n in Betracht zog, waren der Kegel und der Cylinder nahe gelegt als Verwandte der Pyramide und des Prismas, die Kugel als räumliche Analogie des Kreises; und wenn eine spätere Zeit in ihrem stereometrischen Lehrstoff nicht darüber hinaus kam, so erklärt sich dies einfach aus dem Umstande, daß es zwar leicht ist, Erzeugungen von Flächen aus dem Kreis und der Geraden zu erfinden, in den meisten Fällen aber sehr schwierig, den Eigenschaften solcher Flächen durch die Mittel der E l e m e n t a r geometrie beizukommen. Schwer erklärlich ist nur, warum bis auf die neueste Zeit die Lehrbücher der Stereometrie auch darin die Anschauung des Alterthums festhalten, daß sie Kegel und Cylinder lediglich als K ö r p e r einführen, ohne den abstracteren Begriff der bezüglichen (unendlichen) F l ä c h e n zu geben. Sowie neben der Pyramide das Vielkant steht, so muß neben dem Kegel (=Körper) die Kegelfläche stehen. Zuweilen wird letztere wenigstens hinterher gebracht, indem man „die Seitenlinien des Kegels verlängern" läßt; dies ist aber ein Verstoß gegen die natürliche Logik, gerade wie wenn man das Vielkant erst aus der Pyramide ableiten wollte. Die mancherlei verzwickten Definitionen des (schiefen) Cylinders können zeigen, wie nachtheilig es ist, den vorgängigen Begriff der Cylinder f l ä c h e zu ignoriren.

Wenn vorhin von „rechtmäßigem Gebiet" der Stereometrie gesprochen wurde, so ist zur Vermeidung eines möglichen Misverständnisses beizufügen, daß damit das Gebiet bezeichnet sein soll, auf welches der Schulunterricht sich angewiesen sieht, so lange er die äußere Begrenzung nicht von dem Belieben oder dem Geschmack des Lehrers, sondern von innern Gründen abhängig macht, also ein consequentes System einhalten will. E x c u r s e außerhalb der planmäßigen Grenzen sind damit nicht ausgeschlossen; sie sind

Richtung nicht, bei Erwähnung seines Namens regelmäßig in die Posaune zu stoßen; die groben Verletzungen amtlicher Pflicht und die Verdrehungen der Wahrheit, welche sich der Mann (der im Privatleben auch seine guten Seiten gehabt hat) zu Schulden kommen ließ, wurden nicht beachtet, es war ja ein „Opfer jesuitischer Politik". Die Red.

sogar, wo in einer Classe die begabteren und strebsamen Schüler vorwiegen, als belohnende Zugabe zu empfehlen, sollen aber immer als solche kenntlich bleiben und sich zu dem systematischen Stoff verhalten wie das Dessert zur Mahlzeit. Unter die Excurse sind namentlich Betrachtungen über die ebenen Schritte des Kegels und Cylinders (soweit sie nicht Kreise oder Gerade sind) zu verweisen, wenn überhaupt der Lehrer auf solche Betrachtungen einzugehen gedenkt. Ob er sie für räthlich hält, wird zum Theil davon abhängen, ob schon in der ebenen Geometrie von jenen Curven gehandelt worden ist. So wenig sie nämlich zu dem wirklichen Lehrstoff der ebenen Elementargeometrie gehören, so wird doch dort zuweilen einiges über sie beigebracht, und wenn dies bloß in einem Anhang oder Excurs geschieht, so ist es nicht zu tadeln, da auf Grund der von den Brennpuncten ausgehenden Definitionen sich die nächstliegenden Eigenschaften auf elementarem Wege sehr einfach ableiten lassen.*) Bringt nun der Schüler in den stereometrischen Unterricht bereits einige Kenntnis von den Linien zweiter Ordnung mit und weiß er, daß sie den Namen „Kegelschnitte" führen, so wird der Lehrer der Stereometrie sich allerdings veranlaßt sehen, den Namen zu rechtfertigen. Trifft jene Voraussetzung nicht zu, will aber der Lehrer dennoch von Kegelschnitten sprechen, so empfiehlt sich Beschränkung auf den geraden Kegel und Behandlung nach Quetelet.**) Man kann in diesem Falle entweder sich begnügen, auf dem von Quetelet eingeschlagenen Wege für jeden Schnitt eines geraden Kegels die als Definition geltende Haupteigenschaft herzuleiten und hiernach die drei Schnittcurven durch Construction in der Ebene zur Anschauung zu bringen; oder man kann an die gewonnenen Definitionen die vorhin erwähnten elementaren Untersuchungen nachholend anknüpfen, womit freilich der Excurs sich aus dem Raume auf den Boden der ebenen Geometrie zurückbegiebt; oder man kann die räumlichen Betrachtungen Quetelets am Kegel weiter verfolgen. Die hierher bezüglichen schönen Arbeiten Quetelets bilden wohl eine der passendsten Quellen für anziehende Excurse, und ein Lehrer, der einmal solche einflechten will oder kann, darf keinen Anstand nehmen, mit Quetelet auch zu dem von einer Geraden erzeugten Drehungshyperboloid fortzuschreiten. — Die bestimmte Scheitung zwischen systematischem Unterrichtsstoff und Stoff zu Excursen wird vielleicht nicht überall gebilligt werden; insbesondere dürfte es Anfechtung erfahren, daß ersterem die Kegelschnittslinien entzogen bleiben sollen, in deren Aufnahme einzelne Lehrbücher sich zu gefallen scheinen. Wo sie aufgenommen sind, werden sie gewöhnlich so eingeführt, daß man durch Hülfsschnitte parallel mit der Basis des Kegels zu ihren einfachsten Coordinatengleichungen gelangt. Diese Einführung, bei welcher man schon das Gebiet der analytischen Geometrie streift, ist zwar weniger elegant als die rein geometrische bei Quetelet, und auch weniger fruchtbar, weil man ohne die wirklichen Hülfsmittel der analytischen Geometrie mit den erlangten Gleichungen nicht viel anzufangen weiß; sie hat indes andererseits das für sich,

*) Wie man aus der allgemeinen Definition einer Tangente (als Grenzlage der Secante) und der Definition der Parabel, Ellipse oder Hyperbel unmittelbar die Haupteigenschaft ihrer Tangenten erhalten kann, hat der Verfasser dieses Artikels in seinem „Lehrbuch der descriptiven Geometrie" (II. Aufl., S. 182, 184 u. 186) gezeigt.

**) Bekanntlich benützt Quetelet zwei dem geraden Kegel einbeschriebene Kugeln, welche zugleich die Schnittebene berühren, und beweist dann eben so kurz als elegant, daß die Entfernungen eines beliebigen Puncts der Schnittcurve von den beiden Berührungspuncten der Kugeln mit der Ebene entweder eine constante Summe oder eine constante Differenz geben. Man erhält also für die Ellipse und Hyperbel, wenn von ihnen zuvor nichts bekannt war, die der gewöhnlichen elementaren Untersuchung zu Grunde liegende Definition, wird aber bei fernerem Anschluß an Quetelet sogleich auch auf die Directricen (Schnitte der Curvenebene mit den Ebenen der Kreise, nach denen die Kugeln den Kegel berühren) und ihren Zusammenhang mit den Brennpuncten geführt. Beim Schnitt parallel mit einer Mantellinie, wo es nur eine Kugel und also auch nur eine Directrix giebt, muß letztere jedenfalls in Betracht genommen werden, weil ihre Beziehung zum Brennpunct hier die Definition der Schnittcurve liefert.

daß sie nicht beim geraden Kegel stehen bleiben muß, sondern in gleicher Weise auch für den schiefen Kegel paßt, so lange nämlich dieser nur senkrecht zu seiner Hauptebene (Symmetralebene) geschnitten wird; und insofern hat sie als Excurs ihre volle Berechtigung. Allein gerade diese Beschränkung in der Lage der Schnittebene zeigt, daß jene Einführung in der That bloß ein Excurs ist, auch wenn sie sich die Miene der Zugehörigkeit zum System giebt. Denn um die Kegelschnittslinien irgendwie dem System einrechnen zu dürfen, müßte man zum mindesten beweisen können, daß sie bei jeder Lage der Schnittebene auftreten; dieser Beweis läßt sich aber durch die gewöhnlichen Mittel der Elementargeometrie nicht führen.

Das Nachfolgende wird sich, der an die Spitze gestellten Definition gemäß, nur an das rechtmäßige Gebiet der Stereometrie halten. Dieses Gebiet ist weit genug, um dem Lehrer freie Bewegung zu gestatten; er kann sich, je nach der dem Fache zugemessenen Zeit, entweder auf das Unerläßliche einschränken, oder in die einzelnen Abschnitte des Stoffes mehr vertiefen, und im letzteren Falle steht ihm eine so reiche Auswahl an Lehrsätzen und Aufgaben offen, daß er im Stande ist, hervorragenden Schülern besondere Spenden auch ohne Excurse zu bieten.

I. Der Abschnitt, welcher die gegenseitige Stellung von Geraden und Ebenen behandelt, ist einer der wichtigsten für die ganze Stereometrie, nicht bloß als Fundament des Lehrgebäudes, sondern auch als Mittel zur Weckung und Uebung der inneren Anschauung, deren der Schüler zur richtigen Auffassung alles Späteren nicht entbehren kann. Mangel an Anschauungsvermögen läßt sich weder durch Zeichnungen noch durch Modelle ersetzen; deshalb muß das innere Auge des Lernenden gleich von vornherein gestärkt werden. Zeichnungen und Modelle, welche der Lehrer allerdings zu Hülfe zu nehmen hat, können und sollen immer zugleich Anlaß zu Abstractionsübungen geben, indem der Schüler angehalten wird, nach Entfernung der äußeren Versinnlichungsmittel die reine Vorstellung von dem Versinnlichten festzuhalten. In manchen Schulen geht man über diesen bedeutsamen Abschnitt zu schnell hinweg, entweder weil man die Bedeutsamkeit nicht völlig erkannt hat, oder weil man den Schüler zu ermüden fürchtet. Recht behandelt hat der Abschnitt nichts Ermüdendes, und wenn dem Anfänger die Orientirung im Raum auch schwer vorkommt, so soll der Lehrer ihm die Schwierigkeit nicht ersparen wollen, sondern überwinden helfen; unzeitige Schonung bringt schlimme Folgen für Schüler und Lehrer.

Es würde sich sehr empfehlen, zuerst diejenigen Sätze und Aufgaben abzuhandeln, welche rein der Geometrie der Lage angehören, so daß diese Sätze, bei denen noch keine Größe (also namentlich auch kein Winkel) vorkommt, eine besondere Gruppe für sich bilden. Die Anordnung in den Lehrbüchern ist gewöhnlich eine andere, indem dort den Sätzen über parallele Lagen alsbald die senkrechte Stellung einer Geraden gegen eine Ebene folgt. Die empfohlene abweichende Anordnung ist nicht bloß aus logischen Gründen rathsam, sondern auch deshalb, weil die auf Geometrie der Lage beschränkten Betrachtungen, sofern bei ihnen Figuren entweder nicht nöthig oder nicht ausführbar sind, sich zur Stärkung der inneren Anschauung ganz besonders eignen und mit Anschauungsübungen so früh als möglich begonnen werden muß. Die hier gemeinte Gruppe würde also wesentlich umfassen: die Sätze von der einfachsten Bestimmung einer Ebene, vom Parallelismus und dem Schneiden zweier Ebenen oder einer Ebene und einer Geraden, vom Schneiden zweier parallelen Ebenen durch eine dritte, von den bei drei vorhandenen Ebenen auftretenden drei Schnittlinien; dann die Aufgaben: durch einen Punct eine Ebene parallel einer andern zu legen, eine Ebene durch eine Gerade parallel zu einer andern Geraden oder durch einen Punct parallel zu zwei Geraden zu führen, eine Gerade durch einen Punct parallel mit zwei Ebenen zu ziehen, eine Gerade durch einen Punct oder parallel zu einer Geraden so zu legen, daß sie zwei Gerade schneidet. Sowie schon in der ebenen Geometrie nachgewiesen sein muß, daß und mit welchem Rechte der ursprünglich an eine bestimmte Gerade geknüpfte Begriff der Richtung eine Erweiterung

erlangt, in deren Folge man parallelen Geraden einerlei Richtung zuschreibt, so ist jetzt bezüglich der Ebene im Raum der abstracte Begriff der Stellung zu erklären („Stellung ist, was parallele Ebenen gemein haben"). Ob auch die Ausdrücke „unendlich ferner Punct" (gleichbedeutend mit Richtung) und „unendlich ferne Gerade" (gleichbedeutend mit Stellung) in den elementaren Stereometrieunterricht einzuführen seien, wird davon abhängen, wie weit sich der Lehrer mit den ersten Anschauungen der neueren Geometrie vertraut gemacht hat. Schädlich wären die Ausdrücke, wenn der Lehrer sie ohne erschöpfende Erläuterung und ohne Ausführung aller Consequenzen gebrauchen wollte (wie es manchmal beim Unterricht über ebene Geometrie geschieht, wo dann die Schüler den Satz: „parallele Gerade schneiden sich im Unendlichen" gerade so leichtsinnig und verständnislos aussprechen als z. B. den andern beliebten Satz: „ein Kreis ist ein reguläres Polygon von unendlich vielen unendlich kleinen Seiten"). Bei Einführung der Ausdrücke muß durchaus dem Schüler klar gemacht werden, daß und warum jeder Geraden nur ein unendlich ferner Punct zukommt, daß dieser (da die Gerade zwei einander entgegengesetzte Richtungen darstellen kann) sowohl rechts als links von einem wirklichen Puncte der Geraden gedacht werden darf, daß es zwischen zwei wirklichen Puncten einer Geraden außer dem kürzesten Weg noch einen andern, den unendlich fernen Punct in sich aufnehmenden Weg giebt, und daß in all diesem nichts sonderbares liegt, weil eben der „unendlich ferne" Punct kein wirklicher Punct ist; ebenso daß und warum einer Ebene nur eine unendlich ferne Gerade zukommt, daß also alle unendlich fernen Puncte der Ebene als dieser Geraden angehörig gedacht werden müßen, daß aber auf die unendlich ferne Gerade der Richtungsbegriff keine Anwendung finden kann. Scheut ein Lehrer das genaue Eingehen auf die Consequenzen, so sollte er sich für verpflichtet erachten, jene Ausdrücke gänzlich zu meiden; giebt er aber die erforderlichen gründlichen Erklärungen, so gewinnt er den großen Vortheil, daß er verwandte Lehrsätze und Aufgaben unter gemeinsamen Ausdruck bringen kann, was die Schüler stets mit Interesse aufnehmen; er mag dann etwa auch noch die „unendlich ferne Ebene" erwähnen, obwohl dieser Begriff ihm weniger nützt als die beiden zuvor genannten. Uebrigens wird es am besten sein, die Begriffe des „unendlich fernen Punctes" und der „unendlich fernen Geraden" nicht gleich zu Anfang einzuführen, sondern zuerst ohne sie die aus der Geometrie der Lage entnommene Sätzegruppe abzuhandeln, dann jene Begriffe zu entwickeln und unter Benützung derselben einen Rückblick auf die Gruppe zu werfen, die Sätze und Aufgaben in neuer Fassung zu wiederholen. Ein Gewinn aus der Einführung des unendlich fernen Punctes ergiebt sich schon bei Besprechung der gegenseitigen Lage zweier Geraden. Es ist zu tadeln, wenn hier zuweilen von drei coordinirten Fällen gesprochen wird; man hat zunächst nur die zwei Hauptfälle, daß die Geraden entweder in einer Ebene liegen oder nicht, und der erste Hauptfall begreift dann unter sich das Schneiden und das Parallelsein der Geraden. Unter Zulassung des unendlich fernen Punctes tritt dies weit schärfer hervor; zwei Gerade im Raume werden sich entweder schneiden oder nicht, und im erstern Falle kann der Schnittpunct entweder ein wirklicher Punct sein oder ein unendlich ferner Punct.*) Eine Ebene zu legen 1) durch drei Puncte (oder eine Gerade und einen Punct), 2) durch eine Gerade (zwei Puncte) parallel mit einer andern Geraden, 3) durch einen Punct parallel zu zwei Geraden (oder zu einer Ebene), —

*) Man hat in neuerer Zeit zwei nicht in einer Ebene gelegene Gerade windschiefe Gerade genannt. Der Name selbst hat etwas Schiefes und läßt sich aus der Analogie mit dem Ausdruck „parallele Gerade" nicht völlig rechtfertigen. Besonders wer in den Fall kommt, mit den an jenen Namen gewöhnten Schülern späterhin in der höheren Geometrie windschiefe Flächen zu behandeln, wird sich mit dem Namen nicht befreunden können. Zwar weniger kurz, aber etwas richtiger würde es sein, zu sagen, die Geraden liegen windschief, was sich dann ein in höherer Geometrie bereits Bewanderter dahin auszulegen vermöchte: die Geraden lassen sich als auf einer windschiefen Fläche liegend auffassen.

diese drei Aufgaben erscheinen jetzt nur als Einzelfälle einer und derselben Aufgabe; im zweiten Falle liegt einer der drei gegebenen Puncte im Unendlichen, im dritten sind zwei derselben unendlich fern. — Die elementarsten Lagensätze können dem Lehrer auch eine erste Gelegenheit geben, den Schüler auf das die ganze Geometrie durchziehende Reciprocitätsgesetz aufmerksam zu machen; z. B.: drei Puncte bestimmen eine Ebene, drei Ebenen bestimmen einen Punct; — die Richtungen zweier Geraden bestimmen die Stellung einer Ebene, zwei Stellungen bestimmen die Richtung einer Geraden. (Zu letzterem Doppelsatz mag der Lehrer anmerken, daß er nichts anderes ist als der schon aus der ebenen Geometrie bekannte Doppelsatz: zwei Puncte bestimmen eine Gerade, zwei Gerade bestimmen einen Punct; man hat nur die bestimmenden Puncte und Geraden als unendlich ferne zu nehmen.)

Schreitet der Unterricht von den Lagenbetrachtungen zu Größenbeziehungen fort, so bieten sich zunächst die Sätze dar, daß zwei parallele Ebenen auf parallelen Geraden gleiche Strecken abgrenzen, und daß drei parallele Ebenen auf beliebigen Geraden Strecken von einerlei Verhältnis abschneiden.

Der Winkel tritt gewöhnlich zuerst dort auf, wo man eine Gerade senkrecht auf eine Ebene stellt. Hiebei bringen immer noch manche Lehrbücher den (allerdings schon von Euklid stammenden) logischen Fehler, daß sie die angebliche Definition voranstellen: „eine Gerade steht senkrecht auf einer Ebene, wenn sie auf allen durch ihren Fußpunct in der Ebene gezogenen Geraden senkrecht steht.“ Dies ist aus einem augenfälligen Grunde unzuläßig. Zuvor muß der Lehrsatz kommen: eine Gerade, welche auf zweien in der Ebene liegenden Geraden senkrecht steht, ist auch senkrecht zu einer dritten durch den Fußpunct in der Ebene beliebig gezogenen Geraden (also zu allen solchen Geraden); und dann erst kann als Erklärung zugefügt werden, man sage von einer solchen Geraden, sie stehe senkrecht auf der Ebene selbst.*) — Nach dem Lothe zur Ebene gehen die Lehr=

*) Das Voranstellen des Lehrsatzes wäre nur unter der einen Voraussetzung unnöthig, daß er durch eine geeignete Definition der Ebene selbst entbehrlich gemacht werde. Die Frage, ob überhaupt in der Schule die Ebene zu definiren sei, ist in diesem Aufsatze unberührt geblieben, weil eine solche Definition, wenn sie überhaupt gegeben werden soll, schon an die Spitze der ebenen Geometrie gehören würde. Einen ersten Unterricht über ebene Geometrie damit zu beginnen, wäre gewiß nicht zweckmäßig; den Anfänger kann man getrost auf die ihm völlig geläufige Anschauung von der Ebene verweisen. Aber wenn etwa ein Lehrer beim Abschluß der ebenen Geometrie das Gebiet derselben mit seinen Schülern noch einmal aus einem höheren Gesichtspunct überblickt, um die Schüler zu einer mehr wissenschaftlichen als schulmäßigen Auffassung des Gelernten zu erheben, dann würde es allerdings am Platze sein, zu zeigen, daß die Ebene wirklich definirt werden könne. Sagt man dem Anfänger, eine Fläche, welche jede durch irgend zwei ihrer Puncte gelegte Gerade ganz in sich aufnimmt, werde „Ebene“ genannt, so ist dies keine Definition, da man ohne schon vorhandene Vorstellung von der Ebene gar nicht wissen kann, ob es eine Fläche von solcher Eigenschaft giebt. Eine wirkliche Definition kann nur von einer Erzeugung der Ebene ausgehen, und nach vollzogener Erzeugung ist nachzuweisen, daß die Ebene jene Eigenschaft besitzt. Es liegt nahe, die Ebene zu definiren als den geometrischen Ort einer Geraden, welche durch einen festen Punct geht und eine feste Gerade schneidet; allein dabei stößt man auf die bedenkliche Thatsache, daß, wenn die durch Bewegung erzeugte Fläche stetig in sich zurückkehren soll, die mit der festen Geraden parallele Lage der bewegten nicht zu entbehren ist, während doch der Begriff der Parallelen nur unter Voraussetzung der Ebene streng begründet werden kann. Der Verfasser vorliegenden Artikels hat früher in einem Aufsatz: „zur Begründung der Elementargeometrie“ (in der pädagogischen Zeitschrift von Schnitzer, 1850) für die Definition der Ebene die Drehung eines rechten Winkels um einen seiner Schenkel verwendet. Der reine Begriff eines Winkels (also abgesehen von der Winkelfläche) ist unabhängig vom Begriff der Ebene. Daß ein Winkel seinem Nebenwinkel gleich sein kann, erkennt man (ohne Voraussetzung der Ebene), wenn man auf den Schenkeln eines Winkels gleiche Stücke abträgt, die Endpuncte verbindet, durch die Mitte der Verbindungsstrecke und die Winkelspitze eine Gerade denkt und dann das ganze Gebilde mit verwechselten

bücher in natürlicher Folge zur Neigung einer Geraden gegen eine Ebene über und dann zum Winkel zweier Ebenen.

Es bleibt indeß immerhin mißlich, den Winkel zwischen einer Geraden und einer Ebene in den Vordergrund zu stellen, also einem conventionellen Begriff den Vortritt zu lassen vor einem auf Anschauung sich stützenden Begriff. Das Wesen eines Flächenwinkels begreift der Anfänger leicht, noch ehe man ihm zeigt, wie die Neigung einer Ebene gegen eine andere durch einen Linienwinkel gemessen wird; der Flächenwinkel als „Unterschied zweier Stellungen" ist an sich eben so faßlich wie ein Linienwinkel als Unterschied zweier Richtungen. Der Winkel zwischen der Ebene und der Geraden aber wäre für sich betrachtet ein Unding, da man nicht eine Stellung gegen eine Richtung halten kann. Einen solchen Winkel giebt es eben so wenig als es eine Entfernung zwischen zwei Geraden oder zwischen zwei Ebenen giebt. Der Ausdruck „Entfernung" hat einen von vornherein verständlichen Sinn lediglich in Anwendung auf zwei Puncte. Erst nachdem bewiesen ist, daß kein Punct einer Ebene einem außerhalb derselben angenommenen Puncte näher liegt als der Fußpunct des von diesem Puncte auf die Ebene gefällten Lothes, darf als Erklärung angeführt werden, man nenne diese kürzeste Strecke zwischen Punct und Ebene den Abstand oder die Entfernung beider; erst nachdem gezeigt worden, daß parallele Gerade oder Ebenen auf allen zu ihnen senkrechten Linien gleiche Strecken ausschneiden, darf von der Entfernung jener Geraden oder Ebenen gesprochen werden; erst nachdem man bewiesen hat, daß für zwei nicht in einer Ebene liegende Gerade eine zu beiden senkrechte Gerade möglich ist und daß die dieser Geraden angehörige Strecke zwischen jenen beiden kürzer ist als jede andere zwischen ihnen gedachte Strecke, kann der Ausdruck „Abstand beider Geraden" auftreten. Bei zwei sich schneidenden Geraden oder Ebenen liegt es offen zu Tage, daß es sinnlos wäre, von Entfernung zu reden (wenn man nicht etwa den vorher erklärten Begriff des kürzesten Abstands zweier Geraden bis zum Nullwerden dieses Abstands verfolgen will); daran kann dem Schüler am besten verdeutlicht werden, daß auch in den andern vorhin angeführten Fällen die Vorstellung einer Entfernung im absoluten Sinne nicht existirt. Ganz ähnlich verhält sich's mit dem Winkel einer Geraden gegen eine Ebene, und dies ist dem Schüler ausdrücklich zu sagen. Erst nachdem bewiesen worden ist, daß der spitze Winkel der Geraden gegen ihre Projection auf die Ebene *) kleiner ist als der Winkel der Geraden mit irgend einer andern in der Ebene gezogenen Linie, kann die Erklärung gegeben werden, jener kleinste Winkel gelte als Maß für die Neigung der Geraden gegen die Ebene.

Beim Fortgang zum Flächenwinkel (Winkel zweier Ebenen) geben die meisten Lehrbücher zuerst die Erklärung, ein solcher Winkel werde gemessen durch den Linienwinkel, den man erhält, wenn man in jeder Schenkelebene durch einen Punct der Scheitellinie eine Gerade senkrecht zu dieser zieht. Dabei büßt der Begriff des Flächenwinkels von Anfang an seine Selbständigkeit ein, und die Berechtigung jenes Linienwinkels, als Maß oder als Vertreter des Flächenwinkels zu gelten, ist nicht ersichtlich.

Schenkeln des ursprünglichen Winkels auf sich selbst legt. Man kann demnach den vor der Ebene erhaltenen rechten Winkel zur Erzeugung der letzteren benützen. Weitere Ausführung gehört nicht hieher; nur so viel sei bemerkt, daß man leicht auf die vorhin erwähnte (fälschlich als Definition ausgegebene) Eigenschaft der Ebene kommt, ferner auf die andere Eigenschaft, daß die Ebene beliebig in sich selbst verschoben werden kann, woraus dann folgt, daß es für jeden in der Ebene angenommenen Strahlbüschel eine zu allen Strahlen (oder zur Ebene selbst) senkrechten Gerade giebt, also der ursprünglich bei Erzeugung der Ebene vorgekommene feste Schenkel des rechten Winkels keine besondere Bedeutung für die Ebene hat. Hinterher ist dann zu erweisen, daß zur Bestimmung einer auf der Ebene senkrechten Geraden zwei in der Ebene liegende Gerade ausreichen.

*) Es ist erfreulich, daß der für die Stereometrie oft verwendbare Begriff der (rechtwinkeligen) Projection eines Puncts und einer Geraden auf eine Ebene mehr und mehr Eingang in die Lehrbücher findet.

Man könnte den ganzen von Winkeln handelnden Abschnitt klarer und logischer gestalten, wenn man sich entschließen wollte, von dem altgewohnten Gange gründlich abzuweichen und insbesondere dem Flächenwinkel sein Recht auf selbständige Geltung einzuräumen. Den ersten Schritt hiezu that Paul Escher in seiner kleinen (durch G. Ohm bevorworteten) Schrift: „Neue Behandlung desjenigen Theils der Geometrie des Raums, welcher die verschiedenen Lagen gerader Linien und Ebenen betrachtet" (Stuttgart 1853). So anerkennenswerth Escher's Leistung ist, so läßt sich doch der Stoff noch kürzer und etwas eleganter abhandeln, ungefähr in folgender Weise.*)

1) Winkel zweier Geraden. (Nachweis, daß die schon in der ebenen Geometrie vorgekommene Erweiterung des Begriffs „Richtung" den Winkel zweier nicht in einer Ebene liegenden Geraden erkennen läßt. Daraus folgt dann von selbst der Satz, daß zwei Paare sich schneidender Geraden gleiche Winkel bilden, wenn je eine Gerade des einen Paares einer Geraden des andern Paares gleichläufig ist. — Nebenbei sei bemerkt, daß in der Stereometrie die Ausdrücke: „zwei Gerade liegen rechtwinkelig gegeneinander" und „zwei Gerade stehen aufeinander senkrecht" zu unterscheiden sind. Der erstere Ausdruck ist der allgemeinere; der andere gilt nur, wenn die Geraden sich schneiden.) — 2) Winkel zweier Ebenen. Der Flächenwinkel ist ein geometrisches Gebilde aus zwei von einer Geraden ausgehenden und in dieser einseitig begrenzten Ebenen; er bedeutet den Unterschied zweier Stellungen. (Versinnlichung durch Drehung einer Schenkelebene um die Scheitellinie.) Wie ein Linienwinkel, so kann auch ein Flächenwinkel entweder als concaver oder als convexer aufgefaßt werden; convex ist der Flächenwinkel, wenn eine durch Drehung um die Scheitellinie ihn durchlaufende Ebene in Lagen kommt, welche mit den Rückerweiterungen der Schenkelebenen zusammenfallen.**) Fällt die eine Schenkelebene eines Flächenwinkels in die Rückerweiterung des andern, so heißt derselbe ein platter oder gestreckter; ein solcher ist größer als ein concaver, aber kleiner als ein convexer. Beim platten Flächenwinkel fällt die Unterscheidung einer concaven und einer convexen Seite weg; jeder andere Flächenwinkel, von dem nicht ausdrücklich gesagt oder durch zwingende Gründe angezeigt ist, daß er als convexer zu denken sei, gilt als

*) Es wird kaum der Bemerkung bedürfen, daß im Nachfolgenden die in der Note S. 191 angegebene Definition der Ebene nicht vorausgesetzt ist, wie ja der Text dieses Aufsatzes jene Definition nirgends berücksichtigt, überhaupt auf keine Definition von der Ebene sich beruft. Auch Escher definirt nicht; er sagt zum Beginn seiner „Einleitung" ganz passend: „Die ebene Fläche ist uns gegeben, mit der Eigenschaft begabt, daß jede gerade Linie, welche irgend zwei Puncte mit ihr gemein hat, ganz in dieselbe fällt." — Escher's Schrift enthält außer der „Einleitung" (welche nur von der Bestimmung der Lage einer Ebene handelt) sechs Abschnitte, nämlich: I. Parallelismus gerader Linien und Ebenen im Raum. II. Von den Flächenwinkeln; senkrechte und schiefe Lage zweier Ebenen. III. Von den Dreikanten; Congruenz und Symmetrie derselben. IV. Von der senkrechten Lage einer Linie und Ebene. V. Von der schiefen Lage einer Linie und Ebene; Neigungswinkel beider. VI. Von den Neigungswinkeln der Flächenwinkel. Diese Inhaltsangabe mag im allgemeinen erkennen lassen, inwiefern die oben folgende Anordnung und Behandlung des Stoffes von der Escher'schen abweicht; namentlich wird die verfrühte Einführung des Dreikants entbehrlich. Den Flächenwinkel definirt Escher als den Raum zwischen den Schenkelebenen. Zu den Sätzen vom Loth auf einer Ebene gelangt er durch den Lehrsatz: „Stehen zwei Ebenen senkrecht aufeinander und ist eine in der einen Ebene gezogene Gerade auf der Durchschnittslinie beider senkrecht, so ist sie senkrecht auf allen durch ihren Fußpunct in der zweiten Ebene gezogenen Geraden;" zum Beweis wird die Congruenz von Dreikanten benützt. Der Satz von der Gleichheit zweier Linienwinkel mit beziehungsweise parallelen Schenkeln erscheint erst gegen Schluß des V. Abschnitts; die Vervollständigung der Dreikantslehre folgt ganz am Ende des VI. Abschnitts.

**) Den convexen Flächenwinkel schon so früh zu nennen, ist nöthig, weil die Addition von Winkeln früh zur Sprache kommen muß und diese Addition häufig einen convexen Winkel als Summe liefert.

ein concaver. — Zwei Flächenwinkel sind gleich, wenn sie sich zur Deckung bringen lassen. Um die Größen zweier verschiedenen Flächenwinkel vergleichen zu können, hat man sich den einen so verlegt zu denken, daß er mit dem andern die Scheitellinie und eine Schenkelebene gemein hat. (Addition und Subtraction von Flächenwinkeln. Das Mehrfache eines Flächenwinkels. Ein Flächenwinkel kann mittels einer durch seine Scheitellinie gelegten Ebene in zwei Theile zerlegt, jeder Theil wieder getheilt werden; die Theile können unter sich gleich sein; es läßt sich also ein Flächenwinkel denken, der die Hälfte, das Drittel, das Viertel rc. eines gegebenen ist.) Wird die eine Schenkelebene eines Flächenwinkels rückwärts erweitert, so bildet diese Erweiterung mit der andern Schenkelebene seinen Nebenwinkel. Ein Flächenwinkel heißt ein scharfer, oder ein rechter, oder ein stumpfer, je nachdem er kleiner, eben so groß, oder größer ist als sein Nebenwinkel; von den Schenkelebenen des rechten sagt man, jede stehe senkrecht auf der andern. Durch eine in einer Ebene gezogene Gerade läßt sich nur eine Ebene senkrecht zu jener stellen. — Für jeden Flächenwinkel giebt es zwei Nebenwinkel, welche unter sich Scheitelwinkel bilden. Denkt man sich den ursprünglichen Flächenwinkel mit verwechselten Schenkelebenen auf sich selbst gelegt, so deckt der erste Nebenwinkel den zweiten; also sind Scheitelwinkel gleich. — 3) Loth zur Ebene. Auf einer Ebene E seien zwei Ebenen 𝔄, 𝔅 senkrecht, welche die E nach den Geraden AOA' und BOB', sich selbst aber nach der Geraden OP schneiden. Denkt man sich das durch die drei genannten Geraden bestimmte Gebilde so umgestellt, daß OA auf OA' und OB auf OB' fällt, so kommen die Ebenen 𝔄, 𝔅 und also auch die Gerade OP wieder in ihre alten Lagen, während jetzt der Linienwinkel POA den Winkel POA' deckt; demnach sind diese beiden Winkel rechte und aus gleichem Grunde auch die Winkel POB, POB'; man hat den Lehrsatz erhalten: „die Schnittlinie zweier Ebenen, welche auf einer dritten senkrecht sind, steht senkrecht auf den Geraden, nach denen jene beiden Ebenen die dritte schneiden." Weil aber in der Ebene 𝔄 durch O nur die eine Senkrechte OP zu AOA' möglich ist, so muß OP auch dann noch Schnittlinie der Ebenen 𝔄 und 𝔅 bleiben, wenn man, unter Festhaltung der 𝔄, die 𝔅 in eine andere Lage dadurch versetzt, daß man in der Ebene E die Gerade BOB' um O in eine neue Richtung dreht und dann wieder durch sie die Ebene (𝔅) senkrecht zur E führt. Hierin liegt der Satz: „Wird durch jeden Strahl eines ebenen Strahlbüschels eine Ebene senkrecht zur Ebene des Büschels gelegt, so schneiden sich alle diese Ebenen in einer Geraden, und dieselbe steht auf jedem der Strahlen senkrecht." Sofern man sich die Ebene ganz von den Strahlen des Büschels erfüllt denken kann, sagt man, jene Gerade sei senkrecht auf der Ebene selbst. (Weiß man also von einer Geraden L, daß sie auf zweien in der Ebene E liegenden Geraden senkrecht steht, so weiß man zugleich, daß die L und auch jede durch sie geführte Ebene senkrecht zur Ebene E ist.) Eine Umkehrung des vorigen Satzes lautet: „der geometrische Ort einer Geraden, welche auf einer gegebenen Geraden in einem bestimmten Puncte derselben senkrecht stehen soll, ist eine Ebene," und diese Ebene ist senkrecht zur gegebenen Geraden. — Durch einen in der Ebene E gegebenen Punct O ist senkrecht zur E nur eine Gerade möglich; man erhält sie als Schnittlinie irgend zweier Ebenen, welche durch O senkrecht zur E gelegt werden, oder auch unter Benutzung von nur einer solchen Ebene, indem man in dieser aus O ein Loth auf ihre Schnittlinie mit E errichtet. Zwei auf der Ebene E senkrechte Gerade sind parallel; denn eine Ebene, welche durch die Verbindungslinie der Fußpuncte (d. i. durch den gemeinschaftlichen Strahl der beiden von den Fußpuncten bestimmten Strahlbüschel) senkrecht zur E gestellt wird, muß durch beide Gerade gehen, und in dieser Ebene bilden die Geraden mit jener Verbindungslinie rechte Winkel. Von einem Puncte außerhalb einer Ebene läßt sich also nur eine Senkrechte auf die Ebene fällen. Durch einen Punct M einer Geraden G giebt es senkrecht zu dieser Geraden nur eine Ebene; sie bestimmt sich durch irgend zwei aus M auf der G errichtete Lothe, oder wird erzeugt durch ein solches Loth, wenn man den so gebildeten rechten Winkel um den Schenkel G dreht. Um eine Ebene zu erhalten, welche durch einen außerhalb der Geraden G ge-

gebenen Punct N senkrecht zur G geht, hat man in der Ebene GN eine Gerade durch N senkrecht auf die G zu ziehen und das durch die beiden Geraden dargestellte Gebilde um die G zu drehen. Da es in der Ebene GN nur eine Gerade durch N senkrecht zur G giebt, so läßt sich senkrecht zu einer Geraden durch einen außerhalb derselben angenommenen Punct nur eine Ebene legen; also müßen zwei zur nämlichen Geraden senkrechte Ebenen parallel sein. (Oder auch in umgekehrter Folge: Zwei zu einer Geraden G senkrechte Ebenen können keinen Punct gemein haben, weil sie von jeder Lage einer um die G sich drehenden Ebene nach zwei zu G senkrechten und also parallelen Geraden geschnitten werden; demnach giebt es senkrecht zu einer Geraden durch einen ihr nicht angehörigen Punct nur eine Ebene.) — Soll durch eine gegebene Gerade G eine Ebene senkrecht zu einer gegebenen Ebene E geführt werden, so fälle man von einem beliebigen Puncte der G ein Loth L auf die E; dann wird der Forderung durch die Ebene GL entsprochen. Da nun jedes andere Loth, welches aus irgend einem zweiten Puncte der G auf die E gefällt wird, dem ersten Lothe L parallel ist, mithin in die Ebene GL zu liegen kommt, so giebt es durch eine Gerade G nur eine Ebene senkrecht zu einer Ebene E, den einzigen Fall ausgenommen, daß die G selbst senkrecht zur Ebene sei; bei dieser besondern Lage der G nämlich würde das Loth L mit ihr zusammenfallen und jede durch G geführte Ebene könnte als Ebene GL gelten, wodurch sich übrigens nur bestätigt, was man aus der Erklärung des „Senkrechtstehens" einer Geraden auf einer Ebene schon zuvor weiß. — In einer Ebene E sei eine Gerade G und außerhalb der Ebene ein Punct A angenommen. Wird aus A ein Loth S (in der Ebene GA) auf die G gefällt und aus dem Fußpuncte auf der G ein Loth T in der Ebene E errichtet, so steht die Ebene ST senkrecht auf der Geraden G und also auch auf der Ebene E. Da nun durch S nur eine Ebene senkrecht zur E möglich ist und ein aus A auf die E gefälltes Loth L in jene Ebene (ST) fallen muß, so liegt der Fußpunct a dieses Lothes L in T. (Dieser Satz kann zur Lösung der Aufgabe verwendet werden: aus einem Puncte A ein Loth auf eine Ebene E zu fällen, entweder indem man in der E die G beliebig zieht, die vorhin mit S und T bezeichneten Linien einführt und in der Ebene ST das Loth aus A auf T fällt, oder indem man in der E zwei Gerade G, G' wählt und die entsprechenden Lothpaare S,T und S',T' benützt, wobei dann der Schnittpunct a der Geraden T und T' den Fußpunct des verlangten Lothes liefert.) Der vorige Satz läßt sich noch in andern Formen aussprechen, z. B.: „Fällt man aus einem Puncte ein Loth auf eine Ebene und ein Loth auf eine in der Ebene liegende Gerade, so steht die Verbindungslinie beider Fußpuncte senkrecht auf dieser Geraden." — 4) Projection; Abstand. Der Fußpunct a des aus dem Puncte A auf die Ebene E gefällten Lothes heißt die Projection des Punctes A auf E. Alle Puncte einer Geraden, welche zur Ebene E senkrecht ist, haben eine gemeinsame Projection; diese ist also die Projection der Geraden selbst. Bei jeder andern Lage der Geraden erhält man ihre Projection auf E als Schnitt der E mit einer Ebene, welche durch die Gerade senkrecht zu E geführt wird. — Die Strecke Aa von einem Puncte A bis zu seiner Projection a auf E ist kürzer als jede Strecke zwischen A und einem andern Puncte b der E; denn Aa ist Kathete des Dreiecks Aab, in welchem Ab Hypotenuse ist. Da demnach Aa den kürzesten Weg vorstellt, auf dem man von A zur Ebene E gelangen kann, so nennt man diese Strecke den Abstand des Punctes A von E. — Sind zwei Ebenen E, E' parallel, so haben alle Puncte der einen den nämlichen Abstand von der andern; dieser kann der Abstand der Ebenen selbst heißen. Die Entfernung eines beliebigen Puncts B der E von irgendeinem Punct B' der E' ist immer größer als der Abstand beider Ebenen, falls nicht etwa BB' senkrecht auf den Ebenen steht. — Abstand einer Geraden von einer ihr parallelen Ebene. — Es seien zwei Gerade G, G' gegeben, welche nicht in einer Ebene liegen. Wird durch jede derselben eine Ebene parallel zur andern geführt, so sind diese Ebenen E und E' unter sich parallel. Legt man ferner durch jede der gegebenen Geraden eine Ebene senkrecht zu E und E', so muß die Schnittlinie der beiden neuen Ebenen

die G in einem Puncte A und die G' in einem Puncte A' senkrecht treffen; die Strecke AA' (als Abstand der Ebenen E und E') ist kürzer als die Entfernung irgend eines Punctes B der G von irgend einem Puncte B' der G' (sofern von den Puncten B, B' der eine in E, der andere in E' liegt). Für zwei nicht in einer Ebene gelegene Gerade giebt es also immer eine (und nur eine) Gerade, welche beide unter rechten Winkeln schneidet, und die Strecke zwischen den Schnittpuncten ist die kürzeste aller zwischen den Geraden überhaupt möglichen Verbindungsstrecken. Man bezeichnet diese kürzeste Strecke als den Abstand beider Geraden. — 5) Uebersetzung eines Flächenwinkels in einen Linienwinkel. Denkt man sich um die Scheitellinie eines Flächenwinkels eine Ebene so gedreht, daß sie aus der mit einer Schenkelebene zusammenfallenden Lage in die Lage der zweiten Schenkelebene gelangt, so kann die Größe des Flächenwinkels ausgedrückt werden durch das Verhältnis der vollbrachten Drehung zur vollen (d. h. bis zur Ankunft in der Ausgangslage fortgesetzten) Umdrehung. Will man den Weg verfolgen, den während jener Drehung der Ebene ein in ihrer Ausgangslage angenommener Punct A durchläuft, so zeigt ein aus A auf die Scheitellinie gefälltes Loth, daß der Weg einen Kreisbogen darstellt, dessen Mittelpunct der Fußpunct des Lothes und dessen Ebene senkrecht zur Scheitellinie ist. Ein zweiter Punct A' der Anfangslage beschreibt einen Kreisbogen von gleicher Länge, wenn A' denselben Abstand von der Scheitellinie hat wie A. Da aber das Verhältnis eines solchen Kreisbogens zum vollen Umfang unabhängig ist von dem Abstande zwischen dem beschreibenden Punct und der Scheitellinie, sich also bei Verschiebung des Punctes A' auf dem aus ihm gefällten Lothe nicht ändert, so gilt dasselbe Verhältnis für alle Bögen, welche beliebig vielen oder sämmtlichen Puncten der gedrehten Ebene entsprechen, und dieses Verhältnis ist identisch mit dem, welches zwischen der den Flächenwinkel durchlaufenden Drehung der Ebene und ihrer vollen Umdrehung besteht. Ein Flächenwinkel läßt sich also, ähnlich wie ein Linienwinkel, nach einem Bogen bemessen, oder noch einfacher nach dem Centriwinkel dieses Bogens. Als Maß des Flächenwinkels ergiebt sich hieraus der Linienwinkel zwischen den Geraden, in denen die Schenkelebenen von einer zur Scheitellinie senkrechten Ebene geschnitten werden. (Von den Schenkeln dieses Winkels ist jeder die Projection des andern auf die entgegenstehende Schenkelebene.) — Unter den unendlich vielen Richtungen, welche innerhalb einer Schenkelebene gedacht werden können, hat nach dem Vorigen die zur Scheitellinie senkrechte Richtung eine besondere Bedeutung; man kann sie die für die Schenkelebene charakteristische Richtung nennen, indem sie in gewißem Sinne die Stellung der Schenkelebene repräsentirt. In der That kann durch eine Gerade zwar nicht die Stellung einer Ebene an sich, wohl aber deren relative Stellung gegen eine andere Ebene bestimmt werden. Betrachtet man nämlich eine gegebene Ebene als Schenkelebene eines Flächenwinkels und wird statt der zweiten Schenkelebene nur die ihr zugehörige charakteristische Richtung mittels einer die erste Ebene schneidenden Geraden gegeben, so ist die Größe des Flächenwinkels bestimmt durch den Winkel, welchen diese Gerade mit ihrer Projection auf die gegebene Ebene bildet; und auch die Linie, nach welcher die noch fehlende zweite Schenkelebene die gegebene Ebene schneiden muß, bestimmt sich ohne jene Schenkelebene, indem die Schnittlinie senkrecht ist zur erwähnten Projection der gegebenen Geraden. — Während der flache (gestreckte) Linienwinkel seiner eigentlichen Natur nach als Gegensatz zweier Richtungen zu erklären ist, läßt der ihm analoge platte (gestreckte) Flächenwinkel an sich betrachtet eine ähnliche Erklärung nicht zu, weil vom Gegensatz zweier Stellungen nicht gesprochen werden kann. Das Gegensätzliche tritt aber nachträglich auch beim platten Flächenwinkel hervor, wenn man ihn durch seinen Linienwinkel mißt; denn die seinen Schenkelebenen entsprechenden charakteristischen Richtungen sind einander entgegengesetzt. — Sofern alle zu einer Geraden senkrechten Ebenen unter sich parallel sind, läßt sich eine Stellung indirect durch eine Gerade bestimmen, auf welcher jene senkrecht sein soll. Hieraus konnte von vorn herein geschlossen werden, daß sich der Unterschied zweier Stellungen auf irgend eine Weise aus dem Richtungsunterschied der ihnen zuge-

hörigen Lothe muß ableiten lassen. Die vorstehenden Betrachtungen lehren, daß beide Unterschiede gleich groß sind, wenn man die Richtungen der Lothe in einerlei Sinn auffaßt. Zieht man nämlich aus den Endpuncten eines den Flächenwinkel messenden Bogens Tangenten an diesen in gleichem Sinne, so ist der Winkel der Tangenten gleich dem Centriwinkel des Bogens; jede dieser Tangenten ist senkrecht auf der betreffenden Schenkelebene; also stimmt der Unterschied zwischen den Stellungen der Schenkelebenen überein mit dem Unterschied zwischen den Richtungen zweier Lothe, welche man beziehungsweise auf den Schenkelebenen aus beliebigen Puncten nach entsprechenden Seiten dieser Ebenen hin errichtet. Werden aber aus einem zwischen den Schenkelebenen angenommenen Puncte Lothe auf diese gefällt und in den vom Puncte nach den Ebenen gehenden Richtungen aufgefaßt, so ist der Winkel der Lothe das Supplement für die Größe des Flächenwinkels. (Vom Sinn der Richtungen abgesehen hat man den Satz: die durch zwei sich schneidende Ebenen gebildeten zwei Paar Scheitelwinkel stimmen überein mit den zwei Paar Scheitelwinkeln, welche durch Lothe zu jenen Ebenen bestimmt werden.) — 6) Neigung einer Geraden gegen eine Ebene. Eine Gerade G, welche die Ebene E in einem Puncte A schneidet, kann entweder auf E senkrecht stehen oder nicht. Obwohl beide Fälle das Merkmal gemein haben, daß die Gerade der Ebene nicht parallel ist, kann doch nicht sofort der erste Fall nur als eine Besonderheit des zweiten angesehen werden; vielmehr findet zwischen beiden Fällen eine wesentliche Verschiedenheit statt, welche sich schon darin kund giebt, daß die G als Projection auf E im ersten Falle einen Punct, im zweiten eine Gerade liefert, noch mehr aber darin, daß die G mit beliebig durch A in der E gezogenen Geraden im ersten Fall gleiche, im zweiten ungleiche Winkel bildet. Um für den zweiten Fall die Ungleichheit der genannten Winkel zu erweisen, kann man, der bequemeren Uebersicht willen, zunächst die G in A einseitig begrenzt (also ganz auf einer Seite der Ebene liegend) annehmen. Aus einem Puncte B der G sei auf die Ebene E das Loth Bb gefällt; eine aus A entspringende Gerade AC drehe sich in der Ebene E stetig um A. Geht die AC durch b, so stellt sie die Projection der G auf E dar; weicht sie von der Ab um einen spitzen Winkel ab, so sei auf sie das Loth bC gefällt und dann CB gezogen. Da die rechtwinkeligen Dreiecke AbB und ACB die Hypotenuse AB gemein haben, CB aber größer ist als Bb, so ist von den spitzen Winkeln bAB und CAB der letztere der größere, und er wächst, wenn während der Drehung der AC die BC sich vergrößert. Nun wächst BC mit bC, und bC (als Kathete in dem veränderlichen Dreieck ACb, dessen Hypotenuse Ab unverändert bleibt) wächst mit dem Winkel bAC, bis die gedrehte Gerade senkrecht auf Ab (also auch auf AB) zu stehen kommt, wobei dann C in A fällt. Setzt man die Drehung noch weiter fort, so daß der Winkel bAC ein stumpfer wird, so kann nur die Rückverlängerung der gedrehten Geraden von einem auf sie aus b gefällten Lothe getroffen werden; also ist auch BAC ein stumpfer Winkel, der, während sein Nebenwinkel sich vermindert und bAC bis zum flachen Winkel anwächst, seinen größten Werth als Supplement des Winkels bAB erhält. Wollte man die Bewegung der AC bis zur vollen Umdrehung fortsetzen (also den Winkel bAC convex werden lassen), so würde man für AC dieselben Lagen erhalten, wie wenn man sie aus der Lage Ab in deren Rückverlängerung durch eine Drehung bringt, welche dem Sinne der ersten Drehung entgegengesetzt ist. Das Resultat dieser Betrachtungen ist, daß unter allen Winkeln, welche die G mit den Strahlen eines durch A in der Ebene E bestimmten Strahlenbüschels bildet, der gegen die Projection der G der kleinste ist, und daß von den übrigen Winkeln immer nur je zwei gleich groß sind, dann nämlich, wenn die ihnen zugehörigen Strahlen zu beiden Seiten der Projection um gleiche Winkel von dieser abweichen. — Von der zur Ebene nicht senkrechten Geraden sagt man, sie sei gegen diese geneigt. Der Ausdruck „Neigung" bezeichnet zunächst noch keinen klaren Begriff, sondern nur einen Gegensatz zur senkrechten Stellung, bei welcher in der That die Gerade nach keiner Seite hin eine Neigung gegen die Ebene zeigt, sofern sie gegen keinen Strahl des Strahlbüschels A geneigt ist. Um im andern Falle

die Neigung zu präcisiren, muß man sie durch einen bestimmten Winkel ausdrücken, und zwar durch den Winkel der G gegen eine bestimmte Linie, da vom Winkel zwischen einer Geraden und einer Ebene an und für sich nicht gesprochen werden kann. Soll die geneigte Gerade G durch Drehung um A auf dem kürzesten Weg in die Ebene E gebracht werden, so hat sie sich in der projicirenden Ebene zu bewegen und den Winkel zwischen ihrer ursprünglichen Lage und ihrer Projection zu durchlaufen; deshalb gilt dieser Winkel als Maß der Neigung und hat den entsprechenden Namen Neigungswinkel erhalten. — Denkt man sich die Stellung einer Ebene indirect gegeben durch eine zu ihr senkrechte Gerade, so kann man ohne die vorige Betrachtung darauf geführt werden, den Winkel zwischen dieser Senkrechten und der gegen die Ebene geneigten Geraden als das Complement der Neigung anzunehmen. Die letztere Annahme ergiebt dasselbe Resultat wie die vorige; denn errichtet man im Schnittpunct A der G und E ein Loth L auf E, so projicirt die Ebene LG die G auf die Ebene E und der vorhin erklärte Neigungswinkel erscheint als Complement des Winkels GL.*)

II. Dreikant, Vielkant. Diese Namen haben bereits an vielen Orten die älteren verdrängt und werden hoffentlich bald allgemein angenommen sein. Die alten, an sich nicht recht zutreffenden Ausdrücke „Körperwinkel" oder „körperliches Eck" sollten schon deshalb vermieden werden, weil man so oft von den Ecken eines Körpers als Eckpuncten zu sprechen hat und der Name „Körperwinkel" besser in anderer Bedeutung verwerthet werden könnte, nämlich zur Bezeichnung der Flächenwinkel zwischen benachbarten Seiten eines Körpers; überdies erhalten jene Ausdrücke in Anwendung auf Vielkante von bestimmter Seiten- oder Kantenzahl eine unbequeme Länge („dreiseitiger Körperwinkel, vierseitiges körperliches Eck"). Das Vielkant ist die nächstliegende räumliche Analogie des ebenen Vielecks und steht in unmittelbarster Verwandtschaft mit dem sphärischen Vieleck, so daß der neuere Name gewiß der geeignetste ist. Zugleich steht der Name im Einklang mit der passendsten Definition dieses Gebildes. Es erscheint nämlich natürlicher, bei der Definition von den Kanten auszugehen, als (wie es in manchen Lehrbüchern geschieht) die in einem Puncte sich schneidenden Ebenen zu Grunde zu legen.

Sofern jedes Vielkant durch Diagonalebenen in Dreikante zerlegt werden kann, das Dreikant also dieselbe entscheidende Wichtigkeit hat wie unter den Vielecken das Dreieck, wird der Unterricht vorzugsweise das Dreikant behandeln, nach Umständen vielleicht auf

*) Vielleicht hat sich der Verfasser darüber zu entschuldigen, daß die Erörterungen von S. 193 an so ausführlich gegeben sind und daß dabei sogar manches mit aufgenommen wurde, was fast geradeso in jedem guten Lehrbuch steht. Der Anschein überflüßiger Lehrhaftigkeit war schwer zu vermeiden, wenn gezeigt werden sollte, wo und wie sich die gewöhnlichen Darstellungen mit den noch nicht gebräuchlichen berühren, wo die vom sonstigen Brauche abweichende Begründung eine Abweichung im Gang der Folgerungen nach sich zieht und wo nicht. Uebrigens hat bei der Reproduction einiger allbekannten Beweise noch eine Nebenabsicht gewaltet; es sollte nämlich darauf aufmerksam gemacht werden, daß sich dieselben ganz wohl ohne beigezeichnete Figuren geben lassen, sobald bei dem Lernenden ein schon etwas gestärktes Anschauungsvermögen vorausgesetzt werden darf. (Glaubt der Lehrer für eine erste Vorführung solcher Beweise die Figuren nicht entbehren zu können, so wäre wenigstens bei einer Repetition auf jede Figur zu verzichten, oder der schwächere Schüler müßte sich die ihm nöthig scheinende Figur selber zeichnen. Unter allen Umständen ist durch eine Figur, die der Lehrer vor den Augen der Schüler an der Tafel entstehen läßt, mehr zu erreichen als durch die im Lehrbuch gedruckte schon fertige Figur.) — Wenn für die mit den Ziffern 2, 5, 6 bezeichneten Erörterungen die Ausführlichkeit sich nicht von selbst und durch die Natur des Gegenstands rechtfertigt, so würde ein rechtfertigendes Wort keine Wirkung haben.

Diese entschuldigende Anmerkung möge der Leser zugleich für die zweite Hälfte des II. Abschnitts gelten lassen, welche die Symmetrie von Dreikanten abhandelt. In noch höherem Grade freilich wird der ganze III. Abschnitt einer Rechtfertigung bedürfen; diesem sei eine besondere Note vorbehalten.

dieses sich beschränken und über andere Vielkante nur gleichsam anhangsweise das Nächstliegende beibringen. Erfahrungsgemäß fällt die Dreikantslehre, wenn sie umfassend und gründlich durchgenommen werden soll, den meisten Schülern schwer, erregt auch weniger Interesse bei ihnen als andere Abschnitte der Stereometrie. Diese Erscheinung hat ihren Grund theils in den wirklichen Schwierigkeiten, welche der Lehrstoff dem Verständnis namentlich dann bietet, wenn nicht zuvor schon im Schüler das Anschauungsvermögen hinreichend erstarkt ist, — theils darin, daß die Lösung der Aufgaben über das Dreikant, welche doch einen Hauptbestandtheil der ganzen Dreikantslehre bilden muß, in der Stereometrie nur für die einfachsten jener Aufgaben praktisch durchgeführt werden kann, und auch hier nicht ohne Herbeiziehung einiger dem Schüler bis dahin noch fremd gebliebenen Operationen. Die vollständige Erledigung sämmtlicher Dreikantsaufgaben durch Constructionen in der Ebene fällt erst der descriptiven Geometrie zu und wird dort leicht, weil dort andere, dem Schüler schon völlig geläufige Mittel zu Gebote stehen. Auch die Entwicklung von Lehrsätzen über das Dreikant aus den Lösungen vorangestellter Aufgaben vollzieht sich dort bequem. Man wird überall die Erfahrung machen können, daß Schüler, welche in der Stereometrie sich kühl oder gar widerwillig gegen das Dreikant verhalten haben, später im betreffenden Abschnitt der descriptiven Geometrie Geschmack daran gewinnen. Solche Erfahrungen geben einen beachtenswerthen Wink. Statt die Lehre vom Dreikant schon bei dessen erstem Auftreten erschöpfend abhandeln zu wollen, wird man besser thun, zunächst nur das Wesentlichste vorzunehmen, den ferneren Ausbau aber entweder der descriptiven Geometrie zu überlassen, oder (wenn nicht für alle Schüler ein späteres Betreiben der descriptiven Geometrie in Aussicht steht) ihn in der Sphärik nachzuholen, wo die Möglichkeit leichtfaßlicher Figuren die Betrachtungen erleichtert. Von den sechs Hauptaufgaben, aus drei gegebenen Stücken eines Dreikants die fehlenden zu suchen, können (unter Benützung des Supplementardreikants) vier gleich anfangs gelöst werden; bezüglich der beiden übrigen, nämlich wenn gegeben sind zwei Seiten und der Gegenwinkel der einen oder zwei Winkel und eine Gegenseite, ist unter allen Umständen auf die descriptive Geometrie zu verweisen. Wie weitgreifend und complicirt eine vollständige, streng wissenschaftliche Erledigung der Dreikantslehre wird, kann das gründliche Buch L. Mack's („Die Lehre vom Dreikant, im Sinne der reinen Geometrie." Stuttgart, 1868) zeigen. Glücklicherweise ist wissenschaftliche Erschöpfung des Gegenstands im stereometrischen Schulunterricht zu entbehren, ohne Nachtheil für die später folgende Betrachtung der Polyeder, da bei dieser vom Drei- und Vielkant nur die Grundlehren zu unmittelbarer Verwendung kommen.

Das Vielkant (und zwar schon das Dreikant) führt zum erstenmal auf die Nothwendigkeit, von symmetrischen Gebilden zu handeln. Der Begriff der Symmetrie ist für die ganze Stereometrie von großer Wichtigkeit, aber schwierig zu erörtern, auch wenn man sich (wie es in der Schule geschehen kann und soll) auf Symmetrie im engeren und gewöhnlichen Sinne (orthogonale Symmetrie) beschränkt. Von symmetrischen Gestalten früher zu sprechen als von symmetrischer Lage, ist sehr bedenklich, und wenn in Lehrbüchern symmetrische Gestalten definirt werden als solche, deren Stücke bezüglich congruent sind, aber in entgegengesetztem Sinne aufeinanderfolgen, so ist die Erklärung schon bei Dreikanten nicht sonderlich deutlich, bei Polyedern aber (höchstens mit Ausnahme der Pyramide und des Prisma's) unverständlich und bei krummen Flächen (z. B. Kegelflächen) gar nicht mehr brauchbar. Es sollte überhaupt niemals ein Ausdruck in secundärer Bedeutung benützt werden, bevor seine ursprüngliche Bedeutung erklärt ist. Selbst wenn die vorhin erwähnte Definition an sich völlig deutlich wäre, würde doch dabei unerklärt bleiben, warum das Wort „symmetrisch" gewählt ist, welches, wie der Schüler aus der ebenen Geometrie*) oder wenigstens aus der Sprache des gewöhn-

*) In der elementaren Geometrie der Ebene wird freilich die symmetrische Lage zweier Puncte oder Gebilde gegen eine Gerade meist außer Acht gelassen, sollte aber beachtet werden. Daß man

lichen Lebens weiß, auf eine gewiße Gegenüberstellung hindeutet. Am besten und natürlichsten wird man mit der Erklärung beginnen: zwei Puncte liegen in Bezug auf eine Ebene symmetrisch, wenn die Verbindungslinie der Puncte zur Ebene senkrecht ist und von ihr halbirt wird. Hieraus ergiebt sich, wie man für beliebig angenommene Puncte die symmetrischen Gegenpuncte, also zu irgend einem Gebilde ein zweites Gebilde findet, welches mit dem ersten symmetrisch gegen die Ebene (Symmetralebene) liegt; und dann kann die fernere Erklärung folgen: man sagt von zwei Gebilden, abgesehen von ihrer Lage im Raum, sie *seien* einander symmetrisch, wenn sie zu symmetrischer *Lage* gebracht werden können, oder: zwei Gebilde heißen symmetrisch, wenn das eine congruent ist einem dritten Gebilde, welches man in Bezug auf eine Ebene als symmetrisches Gegengebilde des zweiten entstehen ließ. Hier tritt nun aber allerdings die Nothwendigkeit hervor, sofort Zweierlei zu beweisen: erstlich, daß das symmetrische Gegengebilde eines gegebenen diesem im allgemeinen nicht congruent ist, und zweitens, daß alle symmetrischen Gegengebilde eines in bestimmter Lage gegebenen unter sich congruent sind, wie man auch die Stellung der Symmetralebene gegen das gegebene Gebilde annehmen mag. Der Nachweis des zweiten Satzes dient zugleich zur Rechtfertigung dafür, daß man den Begriff symmetrischer Gebilde von der besondern Lage der Gebilde gegen eine bestimmte Ebene abgelöst hat; mit dem ersten Satze hängt aufs engste der dritte zusammen, daß die Einzelstücke symmetrischer (zunächst symmetrisch *gelegener*) Gebilde bezüglich congruent sind. Allein die geforderten Beweise lassen sich mit der nöthigen Allgemeinheit und in guter Form erst dann geben, wenn Sätze aus der Vielkantslehre bereits zur Verfügung stehen. Das Schwierige der Erörterung liegt eben darin, daß schon die ersten Betrachtungen am Dreikant zur Erwähnung der Symmetrie drängen, und doch die Theorie des Symmetrischen Bekanntschaft mit dem Vielkant voraussetzt. Um aus diesem Zirkel herauszukommen, wird kaum ein anderer Weg bleiben, als daß man zuerst *lediglich von den am Dreikant selbst vorkommenden* symmetrischen Beziehungen spricht, also auf eine allgemeinere Theorie des Symmetrischen vorläufig noch gar nicht eingeht, vielmehr alles vermeidet, was einen selbständig denkenden Schüler zu weiterer Verfolgung des in solcher Beschränkung eingeführten Begriffs veranlassen müßte; die allgemeine Theorie ist dann bei der Lehre von den Polyedern nachzubringen. Symmetrisch liegende Dreikante erscheinen ganz ungesucht bei Lösung der Aufgabe: ein Dreikant aus seinen Seiten zu construiren; es wird deshalb gut sein, die erste Erwähnung der Symmetrie an diese Aufgabe anzuschließen. Zur graphischen Lösung der Aufgabe gelangt man bekanntlich dadurch, daß man zwei Seiten ASB, ASC in die Ebene der dritten Seite BSC umklappt und zunächst auf dieser Ebene die Projection a eines in der Gegenkante der dritten Seite beliebig angenommenen Punctes A sucht. Sind nämlich A_1 und A_2 die Umklappungen von A, ferner A_1Ba und A_2Ca Lothe auf SB und SC, so bleiben bei Rückdrehung der umgeklappten Seiten die Projectionen der in Bewegung gesetzten Punete A_1, A_2 in diesen Lothen, deren Schnittpunct a mithin die Projection von A ist, woraus Sa als Projection von SA folgt; die Umklappungen der Dreiecke ABa und ACa ergeben dann die Dreikantswinkel an den Kanten SB und SC und (zweimal) den Abstand Aa, durch welchen die Lage von A (und also auch von SA) im Raume vollends bestimmt ist, falls man weiß, ob das Dreikant oberhalb oder unterhalb der Ebene BSC gedacht wurde. Da aber beide Lagen möglich sind und für beide die angeführten Constructionen (sowie die hier übergangenen zur Auffindung des dritten Winkels

von „symmetrischen Figuren“ (ohne Berücksichtigung ihrer Lage) nicht nothwendig zu sprechen hat, weil solche Figuren immer congruent sind, wäre kein Grund, die Symmetrie (auch als *Lagenbeziehung*) ganz zu übergehen. Ist sie in der ebenen Geometrie betrachtet worden, so ist damit auch der Stereometrie vorgearbeitet, und gerade die Entwicklung der Ursachen, warum die Symmetrie in der Ebene Congruenz zur Folge hat, im Raume aber nicht, wird sich als lehrreich für den Stereometrieschüler erweisen.

an SA) gleichmäßig gelten, so lassen sich aus den gegebenen Seiten zwei auch in den Winkeln übereinstimmende Dreikante bilden, deren nicht der Ebene BSC angehörige Kanten SA und S𝔄 eine gemeinsame Projection Sa auf dieser Ebene und gleiche Neigung gegen sie haben. Wird nun an dieser Stelle eingeschaltet die Erklärung von symmetrischer Lage zweier Puncte (und folgerecht zweier Linien, zweier Ebenen) gegen eine Ebene, so folgt, daß gegen die Ebene BSC nicht nur die beiden in a projicirten Puncte A und 𝔄, sondern auch die Kanten SA und S𝔄 symmetrisch liegen, und man ist berechtigt, die Lagen beider Dreikante selbst als symmetrisch gegen BSC zu bezeichnen, kann auch noch darauf hinweisen, daß (und warum) jedem in der Seite ASB (oder ASC) beliebig gewählten Puncte ein symmetrischer Gegenpunct in der Seite 𝔄SB (oder 𝔄SC) entspricht. Soll nun der Versuch gemacht werden, das unterhalb gelegene Dreikant zur Deckung mit dem oberhalb liegenden zu bringen, so muß die Seite BSC mit verwechselten Kanten auf sich selbst gelegt werden; dabei kann aber die neue Lage der S𝔄 nur dann mit SA zusammenfallen, wenn die Winkel an den Kanten SB und SC einander gleich sind, was wieder (wie aus der vorangegangenen Construction dieser Winkel erhellt) nur bei Gleichheit der ihnen gegenüberliegenden Seiten eintritt. Im allgemeinen sind also die beiden Dreikante nicht congruent; aber wenn man beide in der neuen gegenseitigen Lage betrachtet, in welche sie durch Anstellung des Deckungsversuchs gekommen sind, so kann nachgewiesen werden, daß sie jetzt abermals symmetrisch liegen, und zwar gegen eine auf BSC senkrechte Ebene, welche durch die zwei Geraden geht, nach denen die Ebenen je zweier gleichnamigen Seiten sich schneiden. Das zu irgend einem Dreikant gehörige Scheitelkant (welches zuvor entweder noch gar nicht genannt oder bloß seiner Entstehung nach erklärt ist) hat mit jenem die Seiten und Winkel gemein, kann jedoch nicht zur Deckung mit ihm gebracht werden, da die zwei zu diesem Behufe möglichen Versuche nur auf die beiden vorhin besprochenen Arten symmetrischer Gegenüberstellung führen. Jede dieser beiden Arten von Gegenüberstellung kann indes dreimal zur Anwendung kommen, sofern man jede Seite des einen Dreikants als diejenige wählen kann, mit welcher die gleichnamige Seite des andern zusammenfallen soll. Da hiernach die symmetrischen Beziehungen zwischen zwei Dreikanten keineswegs an eine bestimmte Symmetralebene gebunden sind, muß für die Verwandtschaft solcher Dreikante ein Name erwünscht sein, welcher auf keine der erwähnten sechs Gegenüberstellungen Bezug nimmt, vielmehr nur die von jeder besondern Lage unabhängige Verwandtschaft des Baues ausdrückt. Man hat hiefür die Bezeichnung „symmetrisch" beibehalten, indem man ihre Bedeutung dahin ausdehnt, daß sie jetzt nicht mehr auf Gegenseitigkeit der Lage, sondern auf eine Wechselbeziehung in der Gestaltung geht. Als passendste Erklärung ergiebt sich: Ein Dreikant ist einem andern symmetrisch, wenn es dem Scheitelkant dieses andern congruent ist. — Bei dem hier skizzirten Gange erhält man alles, was fernerhin zur Betrachtung der Symmetrie von Vielkanten, Kegelflächen und sphärischen Figuren nöthig ist; man reicht also damit aus bis an die Lehre von den Polyedern. Daß ein n-Kant seinem Scheitelkant symmetrisch ist, läßt sich am leichtesten nachweisen, wenn man nach Rückverlängerung sämmtlicher Kanten zwei Nachbarkanten AS𝔄, BS𝔅 mit den übrigen Kanten durch Diagonalebenen verbindet, wodurch n—2 in der Seite ASB zusammenhängende Dreikante sammt ihren Scheitelkanten entstehen. Wird nun gegen das ursprüngliche n-Kant sein Scheitelkant so umgelegt, daß (etwa infolge einer Drehung um S, bei welcher die Seite ASB ihre Ebene nicht verläßt) S𝔄 in SA und S𝔅 in SB fällt, so liegen jetzt (nach Früherem) zu beiden Seiten der Ebene ASB die einzelnen Dreikante paarweise symmetrisch gegen diese Ebene; also ist das n-Kant seinem Scheitelkant nicht congruent. Irgend ein n-Kant ist im Bau symmetrisch mit einem andern, wenn es dem Scheitelkant des andern congruent ist.

Wie in der Ebene neben dem Polygon die gebrochene Linie steht, welche bei Rückkehr in sich selbst als besondern Fall den Umfang eines Polygons liefert, so kann im Raume neben das Vielkant die „pyramidal-gebrochene Fläche" gestellt werden, zu welcher

das Vielkant als besonderer Fall gehört. Nach dem Vorgang Staudt's nimmt dann das aus einem Vielkant und seinem Scheitelkant bestehende Gebilde den Namen „vollkommene Pyramidalfläche“ an, während das Vielkant für sich als „einfache Pyramidalfläche“ unterschieden wird. Versetzt man die Spitze der Pyramidalfläche in unendliche Entfernung, so geht diese über in eine „prismatisch-gebrochene“ oder (kürzer) „prismatische Fläche.“ Die Einführung dieser Benennungen und Begriffe dient zur Vorbereitung auf spätere Betrachtungen einerseits über Kegel- und Cylinderflächen, andererseits über Pyramiden und Prismen.

Es scheint nahe zu liegen, hier die Sätze anzuschließen, daß prismatische Flächen durch parallele Ebenen nach congruenten, Pyramidalflächen nach ähnlichen Figuren geschnitten werden, und in der That bringen die wenigen Lehrbücher, welche überhaupt solcher Flächen besonders erwähnen, die Sätze an dieser Stelle, wenn auch in beschränktem Sinne. Bezüglich der prismatischen Flächen wäre dies unbedenklich; bei Pyramidalflächen aber kann man den betreffenden Satz nicht allgemein aussprechen, ohne auf Polygone mit einem unendlich fernen Punct oder mehreren solchen Puncten einzugehen, und dieses Eingehen ist gewiß nicht anzurathen. Dem Schüler fällt die Auffassung eines Polygons mit einem unendlich fernen Eckpunct schwerer als die Auffassung eines parabolischen Kegelschnitts, die Anschauung eines Polygons, das aus zwei getrennt liegenden, durch unendlich ferne Puncte zusammenhängenden Stücken bestehen soll, schwerer als die Anschauung der als Schnitt einer Kegelfläche auftretenden Hyperbel; und am schwersten würde der Schüler sich klar machen, inwiefern Polygone ähnlich sein können, wenn jedes derselben zwei unendlich große Seiten enthält; die Aehnlichkeit zweier Parabeln oder zweier Hyperbeln ist weit faßlicher, weil dort nur einzelne unendlich ferne Puncte, nicht aber geradlinige Strecken von unendlicher Ausdehnung vorkommen. Muß man sich also bei Betrachtung der Parallelschnitte auf die prismatische Fläche und hinsichtlich der Pyramidalfläche auf solche Schnittebenen beschränken, welche keiner Kante der gebrochenen Fläche parallel sind, so ist es besser, die Betrachtung hier noch ganz zu unterlassen und sie erst dann einzuführen, wenn Prismen und Pyramiden als Körper an die Reihe kommen; denn bei der Pyramide hat man es nur mit einem durch die Basis abgeschlossenen Stück einer einfachen Pyramidalfläche zu thun, und da die Aehnlichkeit der Parallelschnitte am Körper nur unter der Voraussetzung gilt, daß keine Seite einer Schnittfigur in die Basis fällt, so ergiebt sich hier die angeführte Beschränkung von selbst, während sie in Betreff der Pyramidalflächen als etwas willkürliches und auffallendes erscheinen müßte. Allerdings kann man bei dem empfohlenen Verzicht die Aehnlichkeit paralleler Kegelschnitte nicht auf die Aehnlichkeit paralleler Pyramidalflächenschnitte zurückführen; dies ist aber kein Verlust; ein Wort darüber soll in der nächstfolgenden Note Platz finden.

III. Kegelflächen; Cylinderflächen.*) Obgleich die Stereometrie nur eine Art dieser Flächen in Betracht zieht, sollte doch die allgemeine Erklärung der Gattung

*) Dieser ganze III. Abschnitt ist ausschließlich docirend abgefaßt, also nicht wie ein Theil eines Aufsatzes gehalten, sondern wie ein Capitel eines Lehrbuchs. Damit dies dem Verfasser nicht verübelt werde, hat er sich näher darüber zu erklären. Daß beim Schulunterricht in der Regel eine allgemeine Erklärung cylindrischer und konischer Flächen nicht vorkommt, hätte wenig zu bedeuten; aber daß bei Betrachtung der Kreis-Cylinder und Kreis-Kegel die sogenannten schiefen Gestalten dieser Flächen oder Körper meist vernachläßigt werden, scheint wenigstens dann nicht ganz in der Ordnung, wenn es sich um Unterricht an einer höhern Lehranstalt handelt. Höchstens weist man die Existenz der kreisförmigen Wechselschnitte nach, wodurch aber der Schüler immer noch keine Vorstellung von der Fläche selbst erhält; erfahrungsmäßig nehmen nur sehr wenige Schüler aus dem gewöhnlichen Stereometrieunterricht eine bestimmte Anschauung vom schiefen Kegel mit hinweg. Kreis-Cylinder und Kreis-Kegel schon als Flächen, nicht einzig als Körper, vorzuführen, ist unter allen Umständen nöthig (vgl. S. 187); die nächste Consequenz wäre dann wohl, die Beschaffenheit dieser Flächen einer etwas genaueren Betrachtung

vorangeschickt werden. Eine pyramidal-gebrochene Fläche kann von einer Geraden erzeugt werden, wenn diese sich um einen festen Punct stetig so bewegt, daß sie beständig eine gebrochene Linie schneidet, deren Bruchstücke in einer und derselben Ebene liegen mögen oder auch nicht; nur darf im erstern Falle die Ebene nicht durch den festen Punct gehen. Wird die gebrochene Linie durch eine Curve („Leitlinie") ersetzt, welche in einer Ebene liegen kann oder nicht, so erzeugt die Gerade eine **Kegelfläche**, und zwar eine „vollkommene," wenn die Gerade beiderseits unbegrenzt ist, — eine „einfache," wenn die Gerade den festen Punct zur einen Grenze hat. Der feste Punct heißt „Mittelpunct" der vollkommenen oder „Spitze" der einfachen Kegelfläche; doch darf der letztere Name auch bei einer vollkommenen Kegelfläche gebraucht werden, sofern deren beide „Hälften" (d. h. die einfachen Kegelflächen, aus denen die vollkommene besteht) die Spitze gemein haben. Einzelne Lagen der Erzeugungslinie („Mantellinien") auf der vollkommenen Kegelfläche bestimmen ein dieser Fläche einbeschriebenes Vielkant sammt Scheitelkant, also eine vollkommene Pyramidalfläche, welche durch fortgesetzte Einschaltung von Mantellinien mehr und mehr der Kegelfläche angenähert werden kann; hieraus folgt, daß die beiden Hälften einer vollkommenen Kegelfläche in der Regel einander nicht congruent, sondern bloß sym-

zu unterziehen, deren sie eben so werth sind wie die Kugelfläche. Um zu zeigen, wie dies geschehen könne, wurde als einfachstes und sicherstes Mittel die doeirende Form gewählt. Wenn dabei auch Ellipsen, Parabeln und Hyperbeln zur Sprache kommen, so wird man darin keinen Widerspruch mit den S. 188 bezüglich der Kegelschnittlinie gemachten Bemerkungen finden; denn dort sollte nur die weitere Verfolgung dieser Linien, das Eingehen auf Entwicklung ihrer Eigenschaften, aus dem planmäßigen Gebiet der Stereometrie verwiesen sein, während hier von ihnen kaum mehr als Name und Construction vorkommt; dieses wenige ist aufzunehmen, nicht um der Curven selbst willen, sondeen als Beitrag zu näherer Kenntnis der krummen Flächen, deren Gestaltung dem Schüler deutlicher wird, wenn er wesenlliche Schnitte sich durch **Zeichnung** vergegenwärtigen kann. Daß als Schnilte noch andere Curven als der Kreis auftreten, kann nicht der ursprüngliche Grund für die Vernachläßigung der Cylinder- und Kegelflächen gewesen sein; denn gerade in früherer Zeit hat man gern die Untersuchung der Kegelschnittslinien an das wirkliche Schneiden des Kegels angeknüpft, ohne sich dann aber um den Kegel selbst weiter zu bekümmern; dies wäre also genau die Umkehrung des hier eingehaltenen Verfahrens. — Die Erweiterung des Begriffs von **Wechselschnitten** wird Billigung finden.

Nimml ein Vortrag über Stereometrie eine allgemeine Theorie der **Aehnlichkeit** auf, so daß Figuren ähnlich erscheinen infolge einer gegenseitigen **Lage** und der mit Aehnlichkeitspuncten zusammenliegenden Lehrsätze, so ist von selbst klar, daß Parallelschnitte einer Kegelfläche ähnlich sind. Ohne diese Voraussetzung aber wird sich die Aehnlichkeit solcher Schnitte kaum anders nachweisen lassen als es hier geschieht. Zu sagen, aus ähnlichen polygonalen Parallelschnitten einer Pyramidalfläche entstehen beim Uebergang in die Kegelfläche ähnliche Curven, ist unzuläßig und für den Schüler unverständlich, da nach der gewöhnlichen Aehnlichkeitslehre die Proportionalität correspondirender Polygonseiten und die Gleichheit der zugehörigen Winkel das Entscheidende ist, beides aber beim Uebergang in die Curve nicht mehr greifbar bleibt. Statt dessen müßle man richtig sagen: Ist eine ebene Curve durch m Puncte bestimmt, so sind zwei Curven dieser Art sich ähnlich, wenn sie zwei ähnlichen m-Ecken umschrieben sind; liegt also eine solche Curve auf einer Kegelfläche und denkt man sich dieser Fläche eine m-kantige Pyramidalfläche einbeschrieben, so wird die Kegelfläche von jeder zur Ebene der Curve parallelen Ebene nach einer der Curve ähnlichen Linie geschnitten, woraus überhaupt folgl, daß Parallelschnittcurven einer Kegelfläche unter sich ähnlich sind, sobald von einer dieser Curven nachgewiesen ist, sie sei durch eine gewiße Anzahl von Peripheriepuncten bestimmt. Warum aber in einem elemenlar gehaltenen Stereometrieunterricht diese Erledigung der Frage unthunlich ist, bedarf keiner besonderen Bemerkung.

Gegen die vorgeschlagene Berücksichtigung der schiefen Kreiscylinder- und Kreiskegelflächen könnte der Einwand erhoben werden, das alles käme ja vollständiger in der analylischen Geometrie des Raumes vor. Darauf wäre zu erwidern, daß nicht jeder Stereometrieschüler in der Folge analytische Geometrie studirt, und daß selbst in den Fällen, wo das höhere Studium nachfolgt, dem Lernenden es zu statten kommt, wenn er bestimmte Anschauungen schon mitbringt.

metrisch sind; Congruenz kann als Ausnahme in besonderen Fällen eintreten. Dieselbe Verwandtschaft wie zwischen Pyramidalfläche und Kegelfläche findet statt zwischen prismatischer Fläche und **Cylinderfläche**. Die Cylinderfläche ist der geometrische Ort einer Geraden, welche eine gegebene Curve („Leitlinie") schneiden und einer gegebenen Geraden (der „Richtlinie") parallel sein soll, während die Kegelfläche den geometrischen Ort einer die Leitlinie schneidenden und durch einen gegebenen Punct gehenden Geraden darstellt. Denkt man diesen Punct in unendliche Entfernung gerückt und mittels einer Richtlinie gegeben, so erscheint als Grenzfall der Kegelfläche die Cylinderfläche.

Eine Ebene, welche durch den Mittelpunct einer vollkommenen Kegelfläche geht, schneidet diese entweder bloß in ihrem Mittelpuncte oder in Mantellinien; eine Cylinderfläche wird von einer zur Richtlinie parallelen Ebene entweder gar nicht oder nach parallelen Geraden (Mantellinien) geschnitten. Es seien M,M' zwei solche Schnittlinien einer Ebene E und einer Kegel- oder Cylinderfläche. Wird die Ebene um die Mantellinie M so gedreht, daß die andere Schnittlinie M' sich auf der krummen Fläche anfangs gegen M hin bewegt und dann nach Ueberschreitung der M sich wieder von dieser entfernt, so muß die Ebene E, in Folge der Stetigkeit ihrer Drehung, eine bestimmte Lage auch in dem Momente des Zusammenfallens der M' mit M angenommen haben; in dieser Lage heißt sie eine **Berührungsebene** der krummen Fläche. Ist auf der krummen Fläche irgend eine Curve C gezogen, welche die M im Puncte A, die Anfangslage der M' in A' schneidet, so bewegt sich die in der Ebene E verbleibende (unendliche) Gerade AA' um A so, daß mit dem Zusammenfallen der M' und M der Schnittpunct A' in A fällt, also die Secante AA' zur Tangente der Curve C in A wird.*) Hieraus folgt, daß die Tangenten beliebig vieler auf der Kegel- oder Cylinderfläche liegenden Curven in **eine** Ebene fallen, wenn die Berührungspuncte auf derselben Mantellinie liegen, nämlich in die dieser Mantellinie entsprechende Berührungsebene. Wird die krumme Fläche von einer Ebene E längs der Mantellinie M berührt, und schneidet irgend eine andere Ebene die krumme Fläche nach der Curve K, die M im Puncte P, die E nach der Geraden T, so ist T Tangente der K in P. (Lösung der Aufgaben: eine Berührungsebene an eine Kegel- oder Cylinderfläche zu legen durch eine gegebene Mantellinie, oder durch einen außerhalb der Fläche gegebenen Punct, oder parallel mit einer gegebenen Geraden; Grund, warum eine Berührungsebene parallel mit einer gegebenen Ebene im allgemeinen unmöglich ist.)

Näher beschäftigt sich die Stereometrie nur mit denjenigen Kegel- und Cylinderflächen, als deren Leitlinien **Kreise** gegeben sind. („Kreis-Kegelflächen" und „Kreis-Cylinderflächen.")

1) **Kreis-Cylinderflächen.** Es erscheint am natürlichsten, die Richtlinie durch den Mittelpunct des Leitkreises gehen zu lassen. In dieser Lage heißt die Gerade die **Axe** der Fläche. Steht die Axe senkrecht zur Ebene des Leitkreises, so wird die Cylinderfläche eine **aufrechte** (gerade, senkrechte) genannt, außerdem eine **schiefe**. Jede hier in Betracht kommende Cylinderfläche gilt als schief, solange sie nicht als aufrechte (also als besonderer Fall) ausdrücklich bezeichnet ist. — Jede zur Ebene des Leitkreises parallele Ebene schneidet die Cylinderfläche nach einem Kreise, dessen Mittelpunct in der Axe liegt und dessen Halbmesser dem des Leitkreises gleich ist. Ueberhaupt schneiden zwei unter sich, aber nicht mit der Richtlinie parallele Ebenen die Cylinderfläche nach congruenten Curven; denn bei Parallel-Verschiebung der ersten Schnittebene bis zum Zusammenfallen mit der zweiten bewegt sich jeder Punct der ersten Schnittcurve auf

*) Es ist hier vorausgesetzt, daß schon in der ebenen Geometrie diejenige Definition der Tangente gegeben wurde, welche allein auf allgemeine Gültigkeit Anspruch hat, nämlich die Erklärung aus der **Secante**, welche als Grenzfall die Tangente liefert. Daß beim **Kreis** (doch auch hier nur, solange man Geometrie der **Ebene** treibt) die sonst beliebte Definition zutrifft, könnte die Vorenthaltung der richtigen allgemeinen Definition nicht entschuldigen.

einer Mantellinie, und die zwischen beiden Ebenen enthaltenen Stücke sämmtlicher Mantellinien bleiben unter sich gleich, werden also alle gleichzeitig Null. Eine durch die Axe beliebig gelegte Ebene schneidet die Cylinderfläche nach zwei Mantellinien, welche von der Axe gleichweit abstehen; also wird jede die Axe schneidende Sehne der Fläche von der Axe halbirt. Jeder nicht zur Axe parallele ebene Schnitt der Fläche ergiebt eine Curve mit Mittelpunct; die Mittelpuncte aller solcher Schnittcurven liegen auf der Axe. — Eine Ebene, welche durch die Axe der Cylinderfläche senkrecht zur Ebene des Leitkreises gelegt wird, heißt Hauptebene, ihr Schnitt mit der Fläche Hauptschnitt, der in die Hauptebene fallende Durchmesser des Leitkreises oder eines ihm parallelen Kreisschnitts Hauptdurchmesser des betreffenden Kreises. Da in jedem solchen Kreise die zum Hauptdurchmesser (also auch zur Hauptebene) senkrechten Sehnen durch die Hauptebene halbirt werden, so ist die Hauptebene eine Symmetralebene für die Cylinderfläche; jede zur Hauptebene senkrechte Ebene liefert in ihrem Schnitt mit der Hauptebene eine Symmetralaxe für den Schnitt mit der Cylinderfläche, d. h. eine Gerade, welche den Umfang des letzteren Schnitts in congruente und symmetrisch gelegene Hälften theilt. Wenn aber in einer Ebene irgend eine Figur einen Mittelpunct und eine durch ihn gehende Gerade zur Symmetralaxe hat, so giebt es (wie sehr leicht zu erweisen) für die Figur immer eine zweite Symmetralaxe, senkrecht zur ersten und durch den Mittelpunct gehend. Für eine Schnittcurve der vorhin erwähnten Art ist die zweite Symmetralaxe senkrecht zur Hauptebene und (wenn man die Axen durch die Peripherie begrenzt nimmt) an Länge dem Durchmesser des Leitkreises gleich; sie ergiebt sich als Schnitt der Curvenebene und einer Ebene P, welche durch die Axe der Cylinderfläche senkrecht zur Hauptebene geführt ist. Die vier Puncte, in denen die Curve von ihren Symmetralaxen getroffen wird, heißen Scheitel. Steht die Schnittebene senkrecht auf der Axe der Cylinderfläche, so wird die Curve ein Normalschnitt genannt. In jedem Normalschnitt sind die mit der Hauptebene parallelen Sehnen senkrecht zu der sie halbirenden Ebene P; also ist diese Ebene eine zweite Symmetralebene der Cylinderfläche. — Von den beiden Axen eines Normalschnitts ist die in der Hauptebene liegende (welche die „H-Axe" heißen mag) die kleinere; sie ist überhaupt die kleinste unter allen durch den Mittelpunct gehenden Sehnen („Durchmessern") des Normalschnitts, während die in P liegende Axe („P-Axe") die größte der Sehnen ist. Um dies zu erweisen, sei die Normalschnittebene durch den Mittelpunct O des Leitkreises gelegt. Trifft eine auf der Cylinderfläche sich bewegende Mantellinie den Leitkreis in R, den Normalschnitt in r, so ist ORr ein rechtwinkeliges Dreieck mit veränderlichen Katheten und unveränderlicher Hypotenuse; die eine Kathete wird also um so kleiner, je größer die andere. Rückt die Mantellinie aus der Ebene P bis in die Hauptebene, so rückt ihre Projection auf der Hauptebene aus der Cylinderaxe bis in eine Linie des Hauptschnitts; die zwischen den Hauptdurchmesser des Leitkreises und die H-Axe des Normalschnitts fallende Strecke der Projection stellt die jeweilige Länge der Kathete Rr dar; diese Kathete wächst also von Null an, bis sie in der Hauptebene am größten wird; demnach hat die Kathete Or, welche für den Normalschnitt die Hälfte eines Durchmessers (einen „Halbmesser") vorstellt, ihren größten Werth als halbe P-Axe und nimmt, während r gegen die H-Axe rückt, stetig ab, bis sie als halbe H-Axe ihren kleinsten Werth erhält. Hierin liegt zugleich, daß die beiden Mantellinien, nach denen eine durch die Cylinderaxe gehende Ebene die krumme Fläche schneidet, den kleinstmöglichen Abstand haben, wenn die Ebene in die Hauptebene fällt, und den größten, wenn sie in P liegen.*) — Werden durch eine Axe A eines Normalschnitts zwei Ebenen unter gleicher Neigung gegen die Normalschnittebene (oder auch gegen die durch A gehende Symmetralebene

*) Aus dem Normalschnitt erhält der Schüler die deutlichste Vorstellung von der Gestalt einer schiefen Cylinderfläche. Nützlich ist ein Modell, an welchem die Cylinderfläche einerseits durch den Leitkreis, andrerseits durch einen Normalschnitt begrenzt wird.

der Cylinderfläche) gelegt, so schneiden sie die Cylinderfläche in congruenten Curven; denn denkt man sich die Cylinderfläche durch Drehung um ihre Axe so umgestellt, daß die Curvenaxe A mit verwechselten Scheiteln auf sich selbst zu liegen kommt, so deckt die neue Lage des Normalschnitts dessen ursprüngliche Lage, mithin fällt auch die neue Lage der Cylinderfläche mit ihrer ersten Lage zusammen, während die beiden Schnittebenen ihre Lagen gegenseitig vertauscht haben; also decken sich die beiden Schnittcurven. Soll aber deren Congruenz ohne Umstellung der Cylinderfläche bewiesen werden, so erhellt sie aus der Gruppirung der vier Puncte, in denen eine zu A senkrechte Ebene die Curven trifft; diese Puncte sind Ecken eines Rechtecks, dessen Diagonalen sich auf A schneiden, weshalb das der einen Curve angehörige Punctpaar mit dem entsprechenden Paar der andern Curve zusammenfallen muß, wenn man die eine Schnittebene durch Drehung um A in die Lage der andern bringt. Zwei solche Curven heißen Wechselschnitte, und man behält diesen Namen auch dann bei, wenn die eine derselben durch einen ihr parallelen Schnitt ersetzt wird. Wechselschnitte entstehen also durch zwei Ebenen, welche auf der einen Symmetralebene der Cylinderfläche senkrecht stehen und, ohne parallel zu sein, gleiche Neigungswinkel mit der andern Symmetralebene oder auch mit der Axe der Cylinderfläche bilden. Ist die erstgenannte Symmetralebene die Hauptebene, und wird als ein Schnitt der Leitkreis angenommen, so entspricht ihm als Wechselschnitt ein Kreis von gleichem Halbmesser. — Bei einer aufrechten Cylinderfläche wird die Lage der Hauptebene unbestimmt und als Symmetralebene kann jede durch die Axe gehende Ebene gelten; congruent sind hier alle Schnitte, deren Ebenen die Axe der Cylinderfläche unter demselben Winkel schneiden; zwei solche Ebenen sind (im Einklang mit der allgemeinen Erklärung) als Wechselschnittebenen zu betrachten, wenn ihre Durchschnittslinie rechtwinkelig gegen die Axe der Cylinderfläche liegt. Zum Leitkreis der aufrechten Cylinderfläche giebt es keinen Wechselschnitt, oder vielmehr der Wechselschnitt geht, da seine Ebene die Cylinderaxe wieder rechtwinkelig schneiden soll, in einen Parallelschnitt über. Eine aufrechte Cylinderfläche kann überhaupt von keiner andern als einer zur Axe senkrechten Ebene nach einem Kreis geschnitten werden; denn legt man durch den Mittelpunct O eines zur Axe schiefen Schnitts eine Ebene senkrecht zur Axe und bezeichnet durch K einen der beiden Puncte, welche der entsprechende Schnittkreis mit der Peripherie des schiefen Schnitts gemein hat, durch L einen beliebigen andern Punct dieser Peripherie, durch K′ den mit L auf derselben Mantellinie liegenden Punct des Kreises, so ist OL größer als OK′, also größer als OK. — Eine aufrechte Kreis-Cylinderfläche kann ohne jede Leitlinie erzeugt werden, indem man ein aus zwei parallelen Geraden bestehendes Gebilde um die eine derselben als Axe dreht.

Es bedeute wieder H die Hauptebene, P die zweite Symmetralebene einer schiefen Cylinderfläche. Daß es für eine auf H senkrechte Ebene zwei verschiedene Stellungen giebt, in denen die Ebene die krumme Fläche nach einem Kreise schneidet, ist nachgewiesen. Eine auf P senkrechte Ebene dagegen kann niemals einen Kreisschnitt liefern. Legt man nämlich durch den Mittelpunct der Curve Q, nach welcher eine solche Ebene die Cylinderfläche schneidet, eine zur Cylinderaxe senkrechte Ebene und bezeichnet für deren Normalschnitt die in P liegende Axe durch A, die in H liegende (welche zugleich eine Axe der Curve Q ist) durch B, die in P fallende Axe von Q durch C, so ist zunächst ersichtlich, daß A kleiner als C ist; da aber (nach Früherem) B kleiner als A, so ist um so mehr B kleiner als C. Aber auch unter den zur Hauptebene H senkrechten Stellungen einer Ebene sind die beiden schon bekannten die einzigen für Kreisschnitte möglichen. Um dies zu erkennen, denke man sich die Ebene eines zum Leitkreise gehörigen Wechselschnitts durch den Mittelpunct des Leitkreises gelegt und um die Schnittlinie beider Kreisebenen eine Ebene E stetig gedreht, so daß diese immer senkrecht zu H bleibt. Der in die Schnittlinie fallende gemeinsame Durchmesser beider Kreise ist für die Schnittcurve der E entweder die kleinere oder die größere Axe, je nach der Lage der E gegen die von den Kreisebenen dargestellten Scheitelwinkelpaare; er ist (wie unmittelbar aus den Schnitten

in der Hauptebene zu ersehen) die kleinere, wenn die E in demjenigen Winkelpaare liegt, welches die Axe der Cylinderfläche enthält, andernfalls die größere; gleichgroß können beide Curvenaxen nur dann werden, wenn die E mit einer der Kreisebene zusammenfällt, also die Schnittcurve selbst in den betreffenden Kreis übergeht. — Es bleibt noch die Frage, ob irgend eine zu keiner der beiden Symmetralebenen senkrechte Ebene einen Kreisschnitt ergeben kann. Für die Erörterung dieser Frage ist der (leicht zu beweisende) Satz dienlich, daß durch ein im Raum gegebenes Paar gleicher Kreise, welche den Mittelpunct gemein haben (aber in verschiedenen Ebenen liegen), immer zwei Cylinderflächen gelegt werden können, deren gemeinschaftliche Hauptebene auf dem gemeinsamen Durchmesser beider Kreise im Mittelpunct senkrecht steht. Es sei nun C der Schnitt eines gegebenen Cylinders durch eine Ebene, welche nicht zur Hauptebene senkrecht ist. Durch den Mittelpunct O der C werde eine Ebene parallel zum Leitkreis gelegt, welche den Kreisschnitt K ergiebt; auf diesem Kreise sei d ein Endpunct des zur Hauptebene senkrechten Durchmessers, c ein Schnittpunct mit der Curve C. Sollte C ein Kreis sein, so könnte dieser nur den Halbmesser Oc haben; von den durch die gleichen Kreise K und C bestimmten Cylinderflächen müßte die eine identisch mit der gegebenen sein, also müßte die Hauptebene der gegebenen Cylinderfläche auch auf der Geraden Oc (welche nicht mit Od zusammenfallen kann) senkrecht stehen, d. h. die Cylinderfläche würde mehr als eine Hauptebene haben, was nur bei der aufrechten der Fall sein kann; eine aufrechte Cylinderfläche aber läßt nur parallele Kreisschnitte zu. Demnach kann C kein Kreis sein, und man weiß nun, daß überhaupt auf einer Cylinderfläche keine andern Kreise möglich sind als die mit dem Leitkreise parallelen und die Wechselschnitte desselben.

Eine zur Hauptebene senkrechte Ebene schneide die Cylinderfläche nach der Curve E; durch deren Mittelpunct sei eine Ebene parallel zum Leitkreis gelegt, welche die krumme Fläche nach dem Kreise K schneidet; der in die Ebene der E fallende (also zur Hauptebene senkrechte) Durchmesser des Kreises heiße D. In der Hauptebene bestimmt der gemeinschaftliche Mittelpunct der Curven E und K mit den beiden Puncten, wo eine zum Hauptschnitt gehörige Mantellinie von diesen Curven getroffen wird, ein Dreieck △, welches die in der Hauptebene liegende Halbaxe der E zur einen Seite hat. Durch einen in D beliebig gewählten Punct d sei parallel zur Hauptebene eine Ebene gelegt; eine der ihr angehörigen Mantellinien werden von der Curve E im Puncte e, vom Kreise K in k getroffen; dann ist das Dreieck dek dem Dreieck △ ähnlich, und es verhält sich ed zu kd wie die vorhin genannte Halbaxe der E zum Halbmesser von K. Wird die Ebene der E um D gedreht bis zum Zusammenfallen mit der Ebene des Kreises K, so fällt ed auf kd, und zwar wird e außerhalb oder innerhalb des Kreises liegen, je nachdem die mit D identische Axe der E die kleinere oder die größere Axe dieser Curve ist. Man kann also in einer beliebigen Ebene eine der E congruente Curve construiren, indem man zuerst einen dem Kreise K gleichen Kreis zeichnet, auf einem Durchmesser (D) desselben Lothe (kd) aus dem Peripheriepuncte (k) fällt und in jedem solchen Lothe einen Punct (e) nach dem angegebenen Streckenverhältnis bestimmt. Am leichtesten vollzieht sich die Construction, wenn man einen zweiten Kreis benützt, welcher denselben Mittelpunct und die zweite Axe der E zum Durchmesser hat; wird nämlich dieser zweite Kreis von einem nach dem Puncte k des ersten gerichteten Radius in k' getroffen, so schneidet eine durch k' gelegte Parallele mit D das Loth kd in dem zur E-Curve gehörigen Puncte e. Eine durch solche Construction entstandene Curve heißt eine Ellipse. Die Ellipse ist durch ihre beiden Axen bestimmt. Wie eine Ellipse aus dem Kreis, so kann aus einer gegebenen Ellipse eine neue Ellipse abgeleitet werden, dadurch nämlich, daß man unter Beibehaltung der einen Axe A alle zu ihr senkrechten Halbsehnen in einem und demselben Verhältnis verlängert oder verkürzt; denn beschreibt man über A als Durchmesser einen Kreis und bezeichnet die auf demselben Lothe zu A liegenden Halbsehnen („Ordinaten") der gegebenen Ellipse, des Kreises und der neuen Curve der Reihe

nach durch y, y' und Y, ferner durch C in der neuen Curve diejenige Sehne (Axe), welche aus der zweiten Axe B der gegebenen Ellipse entstanden ist, so folgt aus den Proportionen $y : Y = B : C$ und $y' : y = A : B$ die dritte Proportion $y' : Y = A : C$, d. h. die neue Curve kann aus dem Kreise über A durch die oben für die Ellipse gelehrte Construction erhalten werden, ist also selbst eine Ellipse. (Da bei geeigneter Wahl des Verkürzungs- oder Verlängerungsverhältnisses aus der gegebenen Ellipse auch ein Kreis entstehen kann, so zeigt sich, daß der Kreis unter die Ellipsen als specieller Fall gehört.) — Unter den zur zweiten Symmetralebene P der Cylinderfläche senkrechten Schnitten ergibt der Normalschnitt eine Ellipse, weil er zugleich zur Hauptebene senkrecht ist. Aber auch jeder andere zu P senkrechte Schnitt Q ist eine Ellipse. Geht nämlich durch den Mittelpunct von Q die Ebene des Normalschnitts N und bezeichnet man mit B,C die Axen von Q, mit A,B die Axen von N (so daß also B die in der Hauptebene liegende gemeinsame Axe ist, während A und C in P liegen), so zeigt ein zur Ebene P paralleler Schnitt, daß die dieser Schnittebene angehörigen Sehnen (oder Halbsehnen) von N und Q sich verhalten $= A : C$; wird nun Q durch Drehung um B in die N-Ebene umgeklappt, so folgt aus der vorangegangenen Betrachtung die elliptische Gestalt der Curve Q. — Eine schiefe Kreis-Cylinderfläche kann angesehen werden als eine aufrechte elliptische Cylinderfläche. Umgekehrt ist jede Cylinderfläche, deren Leitlinie eine Ellipse und deren Axe (d. i. die durch den Ellipsenmittelpunct gelegte Richtlinie) senkrecht zur Ebene der Leitlinie ist, eine schiefe Kreis-Cylinderfläche. Beschreibt man nämlich in der durch die Flächenaxe und die kleinere Ellipsenaxe gehenden Ebene H einen Kreis mit der größeren Halbaxe der Ellipse um deren Mittelpunct, so muß dieser Kreis die in die Ebene H fallenden Mantellinien schneiden, und wenn man durch die von den Schnittpuncten bestimmten Durchmesser Ebenen senkrecht zu H legt, liefern diese Ebenen Kreisschnitte. — Ein Normalschnitt der schiefen Kreis-Cylinderfläche ist eine Projection des Leitkreises. Ist im Raum ein Kreis in beliebiger Lage gegen eine Ebene G gegeben und soll dieser Kreis auf G projicirt werden, so kann man immer eine zu G Senkrechte als Richtlinie einer Cylinderfläche nehmen, welche den Kreis zur Leitlinie hat; also projicirt sich ein Kreis auf jede Ebene G als eine Ellipse; die größere Axe der Ellipse ist die Projection des zu G parallelen Kreisdurchmessers, die kleinere die Projection eines zweiten Kreisdurchmessers, welcher auf jenem senkrecht ist.*) — Auch die „schiefe Parallelprojection" eines Kreises auf eine Grundebene (wobei nämlich die einzelnen Puncte durch unter sich parallele, aber nicht zur Grundebene senkrechte Grade projicirt werden) ergiebt eine Ellipse, und deshalb muß jeder beliebige ebene Schnitt einer Kreis-Cylinderfläche (wenn er nicht aus Geraden besteht) eine Ellipse sein. Dies bleibt hier unbewiesen; denn die Stereometrie schließt die genauere Untersuchung schiefer Projectionen aus, weil diese Untersuchung nicht ohne Herbeiziehung von Betrachtungen geführt werden kann, welche der gewöhnlichen Elementargeometrie fremd sind.

2) Kreis-Kegelflächen. Die vollkommene Kegelfläche kann von einer Ebene E auf dreierlei Art geschnitten werden, je nachdem eine parallel zu E durch die Spitze gelegte Ebene mit der Kegelfläche entweder keine, oder nur eine, oder zwei Mantellinien gemein hat. Im ersten Fall begegnet die E nur der einen Hälfte der Fläche und schneidet diese (da sämmtliche Mantellinien getroffen werden) nach einer geschlossenen Curve. Im zweiten Falle, d. h. wenn die Parallelebene die Kegelfläche berührt, ist die Berührungslinie die einzige Mantellinie, welche die E nicht trifft; die Schnittcurve gehört hier wieder nur der einen Flächenhälfte an, aber sie erstreckt sich in's Unendliche und man sagt, sie gehe durch den unendlich fernen Punct, den man sich als Schnittpunct

*) Als Excurs kann angereiht werden, was sich über conjugirte Durchmesser der Ellipse, über Tangenten derselben, über ein- und umbeschriebene Parallelogramme von constantem Inhalt und über Berechnung der Ellipsenfläche mit Leichtigkeit aus der Projection des Kreises entnehmen läßt.

der E und der ihr parallelen Berührungslinie denken kann. Im dritten Fall werden beide Hälften der Kegelfläche von der E geschnitten; die in die Parallelebene fallenden zwei Mantellinien weisen auf zwei unendlich ferne Puncte der Schnittcurve hin; die Curve besteht aus zwei getrennten Aesten, von denen jeder den beiden unendlich fernen Puncten (doch in entgegengesetztem Sinne) zustrebt. (Vgl. S. 190.) Läßt man eine beiderseits unbegrenzte Gerade als Erzeugungslinie der Kegelfläche umlaufen bis zur Rückkehr in ihre Ausgangslage und verfolgt dabei ihren Schnittpunct mit der Ebene E, so erhellt, inwiefern man auch im zweiten und dritten Fall die Schnittcurve als eine in sich zurückkehrende (durch einen unendlich fernen Punct hindurch) ansehen darf. — Eine Ebene parallel zur Leitkreisebene schneidet die Kegelfläche nach einem Kreise, dessen Mittelpunct auf der von der Spitze und dem Leitkreiscentrum bestimmten Geraden liegt; denn bewegt sich über die Kegelfläche eine Mantellinie, so behalten die beiden Strecken, welche in den beiden parallelen Ebenen zwischen der Mantellinie und jener Geraden eingegrenzt sind, ein unverändertes Verhältnis, und da die eine dieser Strecken der Halbmesser des Leitkreises ist, so kann auch die andere Strecke ihre Länge nicht ändern. Die durch die Kegelspitze und das Leitkreiscentrum gegebene Gerade mag Centrallinie genannt werden.*) — Die Ebene, welche durch die Centrallinie senkrecht zur Ebene des Leitkreises geht, heißt Hauptebene; sie ergiebt mit der Kegelfläche den Hauptschnitt, mit der Ebene des Leitkreises oder eines ihm parallelen Kreises den Hauptdurchmesser desselben. Die Hauptebene ist eine Symmetralebene der Kegelfläche. — Wenn zwei dem Leitkreis parallele Schnittkreise gleichgroß sein sollen, so müßen sie auf verschiedenen Kegelhälften liegen und so, daß ihre Mittelpuncte gleichweit von der Kegelspitze S entfernt sind. Es seien AB und A'B'**) die Hauptdurchmesser zweier solchen Kreise, C und C' ihre Mittelpuncte. Denkt man sich in der Hauptebene das Dreieck A'SB' um S so weit gedreht, bis SA' auf SA, SB' auf SB, also auch C' in C fällt, so deckt der zum Durchmesser A'B' gehörige Kreis in seiner neuen Lage den Kreis über AB; folglich sind die beiden Hälften einer Kreiskegelfläche congruent. (Vgl. S. 203). Dabei ist indes zu beachten, daß infolge jener Drehung zwar die dem Dreieck A'SB' entsprechende Kegelhälfte mit der andern zur Deckung kommt, eine der ersten Hälfte angehörige Mantellinie aber (mit Ausnahme der Hauptschnittslinien) nicht auf ihre in der andern Hälfte liegende Verlängerung fällt, sondern sich mit dieser symmetrisch gegen die Hauptebene stellt, — daß also trotz der Congruenz der Kegelhälften keine Congruenz besteht zwischen den Hälften einer der Kegelfläche beliebig einbeschriebenen vollkommenen Pyramidalfläche.***) — Es sei AB der Hauptdurch-

*) Es ist zu bedauern, daß die Lehrbücher immer noch für diese Linie die althergebrachte Benennung Axe beibehalten, welche nur beim aufrechten Kegel zutrifft, bei der schiefen Kegelfläche aber zu Namensverwirrungen führt, weil später der zur höheren Geometrie fortgeschrittene Schüler die wirklichen Axen einer Kegelfläche zweiter Ordnung kennen lernt. Vom ungeeigneten Gebrauch des Ausdrucks „Axe" sollte schon der Umstand abhalten, daß ja die kreisförmigen Wechselschnitte des Kegels auf eine zweite sogenannte Axe führen, welche die nämliche Berechtigung hat wie die zum Leitkreis gehörige, freilich aber gewöhnlich ganz unerwähnt bleibt. Statt des oben gewählten Namens „Centrallinie" könnte man (in Abkürzung des Worts „Mittelpunctslinie") auch „Mittellinie" sagen, wenn nicht eines unserer besten Schulbücher, das „Lehrbuch der Geometrie von Heis und Eschweiler", diesen Namen für die wahre Axe des Kegels eingeführt und jener andern Geraden die alte Benennung „Axe" belassen hätte. (Das genannte Buch, dessen zweiter 1867 in II. Auflage erschienener Theil die Stereometrie enthält, ist eines der wenigen Elementarlehrbücher, in denen Kegel und Cylinder auch als Flächen definirt und anfänglich im allgemeineren Sinne vorgeführt werden.)

**) A' und A auf der nämlichen Hauptschnittslinie.

***) Excurs: In welchen besonderen Fällen können die Hälften der einbeschriebenen Pyramidalfläche congruent werden? Und unter welchen besondern Bedingungen sind die Hälften einer Kegelfläche, deren Leitlinie kein Kreis ist, congruent?

messer des Leitkreises, 𝔄𝔅 die Lage, in welche diese Strecke kommt, wenn der den Hauptschnitt darstellende Winkel ASB mit verwechselten Schenkeln auf sich selbst gelegt wird, DE eine der AB parallele Strecke innerhalb des Hauptschnitts, welche die 𝔄𝔅 im Puncte r trifft; durch DE und 𝔄𝔅 seien Ebenen senkrecht zur Hauptebene gelegt, von denen die Kegelfläche nach dem zum Durchmesser DE gehörigen Kreise und einer zur Symmetralaxe 𝔄𝔅 gehörigen Curve K geschnitten wird; beide Schnittcurven begegnen sich in zwei Puncten, welche auf der Hauptebene den Punct r zur gemeinsamen Projection haben; der Abstand des einen Punctes von r heiße y. Wegen Aehnlichkeit zweier Dreiecke ist Br. r𝔄 = Dr. rE, also = y^2, d. h. die Curve K ist ein **Kreis**. Die Geraden AB und 𝔄𝔅 schneiden sich auf der Halbirungslinie des Hauptschnittwinkels; diese Linie heißt A x e der Kegelfläche; wird die Fläche um die Axe gedreht, bis SA in die Richtung der SB kommt, so fällt die neue Lage der Kegelfläche mit der ursprünglichen zusammen. Der Kreis über 𝔄𝔅 kann als Leitkreis statt des ursprünglichen genommen werden; dann ergiebt sich eine zweite Centrallinie, und diese macht mit der Axe denselben Winkel wie die erste. — Eine zur Axe senkrechte Ebene kann die Kreise über AB und 𝔄𝔅 in vier Puncten schneiden; das auf der nämlichen Seite der Hauptebene gelegene Punctpaar liegt gegen eine Ebene P, welche durch die Axe senkrecht zur Hauptebene geführt wird, symmetrisch, also auch das Paar der durch beide Puncte gehenden Mantellinien, woraus folgt, daß P eine z w e i t e S y m m e t r a l e b e n e der Kegelfläche ist. Jede der beiden Symmetralebenen scheidet die vollkommene Kegelfläche in congruente Theile. Ein zur Kegelaxe senkrechter Schnitt liefert eine geschlossene Curve, welche zwei in die Symmetralebenen fallende Symmetralaxen, also einen in der Kegelaxe liegenden M i t t e l p u n c t hat. Demnach wird der Winkel zweier Mantellinien, welche mit der Kegelaxe in derselben Ebene liegen, von dieser Axe halbirt. Zwei zur Kegelaxe senkrechte Ebenen, welche auf verschiedenen Seiten der Spitze in gleicher Entfernung von dieser liegen, schneiden die krumme Fläche nach congruenten Curven. Die vier Puncte, in denen zwei solcher Curven von einer durch die Kegelaxe geführten Ebene geschnitten werden, bestimmen ein Rechteck, an welchem zwei Seiten der Kegelaxe parallel sind; diese Seiten werden von einer durch die Spitze senkrecht zur Kegelaxe gehenden Ebene Q halbirt, also ist Q eine d r i t t e S y m m e t r a l e b e n e der vollkommenen Kegelfläche. Als Schnitte dieser dritten Symmetralebene mit den beiden andern ergeben sich zwei neue A x e n für die Kegelfläche, beide ganz außerhalb der Fläche liegend; die erste, im Hohlraum der Fläche liegende Axe wird als H a u p t- a x e oder „innere Axe" unterschieden. Eine Schnittcurve, deren Ebene senkrecht zu einer der äußeren Kegelaxen ist, hat zwei unendlich ferne Puncte, zwei Symmetralaxen (deren eine der Curve nicht begegnet) und einen Mittelpunct. — Zwei Schnitte senkrecht zu einer Symmetralebene heißen W e c h s e l s c h n i t t e (im engeren Sinn), wenn ihre Ebenen eine der Symmetralebene zugehörige Kegelaxe im nämlichen Puncte treffen und mit dieser gleiche Neigungswinkel bilden. Solche Schnitte sind c o n g r u e n t. (Wechselschnitte im weiteren Sinne erhält man, wenn die Bedingung wegbleibt, daß die Ebenen durch einen Punct einer Kegelachse gehen sollen.)

Wird einer der Leitkreise oder ein ihm paralleler Kreis von einer durch die innere Kegelaxe gelegten Ebene in den Puncten K und L geschnitten, während die Axe seinen Hauptdurchmesser in X trifft, so ist (weil in dem von K,L und der Kegelspitze S bestimmten Dreieck der Winkel an S durch SX halbirt wird) nach einem Satze der ebenen Geometrie: $SX^2 = KS.SL - KX.XL$. Da aber im Kreise das Product KX.XL unabhängig von der Lage der Sehne KXL ist, so behält während einer Drehung der Ebene KSL um die Kegelaxe das geometrische Mittel aus den beiden Strecken SK und SL einen unveränderlichen Werth. Dieser Lehrsatz führt sogleich noch auf einige nahverwandte Sätze. Legt man nämlich durch X die dem vorigen Kreise entsprechende Wechselschnittsebene und bezeichnet die Puncte, in denen der neue Kreis von SK und SL getroffen wird, beziehungsweise mit 𝔎 und 𝔏, so ist (wie leicht zu erweisen) S𝔎 = SL und

$X\mathfrak{K} = XL$; bewegt sich also auf der Kegelfläche eine Mantellinie, welche die durch den Punct X der inneren Axe gehenden Wechselkreisschnitte in den veränderlichen Puncten K und $\mathfrak{K}$ trifft, so ist das geometrische Mittel aus den Strecken SK und $S\mathfrak{K}$ unveränderlich, und ebenso das geometrische Mittel aus den in den Kreisebenen liegenden Strecken XK und $X\mathfrak{K}$. Eine durch X senkrecht zur Axe SX gelegte Ebene E halbirt einen von den beiden Kreisebenen gebildeten Flächenwinkel; ihre Schnittlinie mit der Ebene KSX halbirt den Linienwinkel $KX\mathfrak{K}$; daher liegt der Punct, wo SK von der E geschnitten wird, harmonisch mit S gegen die Puncte K und $\mathfrak{K}$. Gehen durch einen Punct X' der in die Hauptebene fallenden äußern Kegelaxe die Ebenen zweier Wechselkreisschnitte, welche von einer beliebigen Mantellinie in K und $\mathfrak{K}'$ getroffen werden, so kann auf ähnliche Weise wie vorhin nachgewiesen werden, daß $SK.S\mathfrak{K}'$ constant ist, ebenso $X'K.X'\mathfrak{K}'$, und daß der Punct, wo die Mantellinie von einer durch X' senkrecht SX' gelegten Ebene geschnitten wird, harmonisch mit S gegen K und $\mathfrak{K}'$ liegt. — Ist eine Kegelfläche so gebildet, daß ihre Spitze vom Mittelpunct des Leitkreises um den Halbmesser dieses Kreises absteht, so sind je zwei Mantellinien, welche mit der Centrallinie in einer Ebene liegen, senkrecht aufeinander. Bedeuten s und s' die Stücke zweier solcher Mantellinien, welche von der Spitze bis an den Leitkreis oder auch bis an einen ihm parallelen Kreis reichen, so ist demnach bei Drehung der Ebene ss' um die Centrallinie die Summe $s^2 + s'^2$ constant. Diese letztere Eigenschaft gilt aber allgemein für jede Kegelfläche; denn aus der ebenen Geometrie ist bekannt, daß, wenn s, s', 2r die Seiten eines Dreiecks und z die Strecke vom Halbirungspunct der letztgenannten Seite bis zum Gegeneck bedeuten, $s^2 + s'^2 = 2(r^2 + z^2)$ ist.

Eine zur Hauptebene senkrechte Ebene, welche nur der einen Kegelhälfte begegnet, treffe die Hauptschnittslinien SA, SB beziehungsweise in den Puncten M, N; o sei der Halbirungspunct der Strecke MN, AoB der Hauptdurchmesser eines dem Leitkreise parallelen Kreises; durch einen in der Strecke MN beliebig gewählten Punct p gehe parallel zu AB eine Gerade, welche die SA in A', die SB in B' trifft; A'B' gelte als Hauptdurchmesser eines andern zum Leitkreis parallelen Kreises. Die Curve C, nach welcher jene Ebene die Kegelfläche schneidet, begegnet dem Kreise über AB in zwei Puncten, welche sich auf die Hauptebene nach o projiciren; die Hälfte der gemeinsamen Sehne sei durch b bezeichnet. Ebenso begegnen sich die C und der Kreis über A'B' in zwei Puncten, welche auf der Hauptebene in p projicirt sind; die Hälfte der zwischen beiden Puncten enthaltenen Sehne heiße y. Es genügt, von diesen vier Puncten nur diejenigen zu betrachten, welche auf einerlei Seite der Hauptebene liegen. Bezeichnet man die Hälfte der Strecke MN durch a, so ergeben sich aus ähnlichen Dreiecken die Proportionen

$$A'p : Mp = Ao : a$$
$$B'p : Np = Bo : a$$

und durch Multiplication:

$$y^2 : Mp.Np = b^2 : a^2.$$

Denkt man sich in der Ebene der Curve C einen Halbkreis über MN (auf der in Betracht gezogenen Seite der Hauptebene) beschrieben, so ist p auch Projection für einen Punct dieses Halbkreises, und wenn Y die Entfernung des genannten Punctes von der Hauptebene bezeichnet, ist $Mp.Np = Y^2$, also

$$y : Y = b : a,$$

d. h. die Curve C ist eine Ellipse (S. 207). Wird die Ebene C parallel verschoben, so verbleibt der Mittelpunct der Ellipse in einer Geraden; die Endpuncte der zur Hauptebene senkrechten Ellipsenaxe verbleiben in zwei Mantellinien, deren Winkel von jener Geraden halbirt ist; die beiden Ellipsenaxen behalten ein unverändertes Verhältnis. — Ob für die Ellipse C die in die Hauptebene fallende Halbaxe a die größere oder die kleinere sei, läßt sich entscheiden, wenn man durch o eine die SA in B'', die SB in A'' schneidende Gerade so legt, daß der Winkel SA''B'' dem Winkel SAB gleich ist. Durch die vier Puncte A, A'', B, B'' geht ein Kreis, in welchem eine Sehne mon auf die

Richtung von MN fällt; mo.on = Ao.oB = b². Liegt M zwischen A und B" (also, sowie N, innerhalb des Kreises), so ist jedes der Stücke mo und no größer als a, mithin b² größer als a²; liegt aber M nicht in der Strecke AB", so ist von jenen Stücken jedes kleiner als a, mithin auch b kleiner als a. Die Entscheidung hängt demnach davon ab, ob die MN in dem einen oder dem andern der von AB und A"B" gebildeten Scheitelwinkelpaare liegt. Da aber diese relative Lage dieselbe bleibt, wenn man die letztgenannten Geraden parallel so verlegt, daß sie sich, statt in o, in irgend einem andern Punct der Strecke MN kreuzen, so ist für jene Entscheidung die Beiziehung des Mittelpunctes unwesentlich; deshalb, und weil in jedem mit C parallelen Schnitt das nämliche Axenverhältnis besteht, können zwei zum voraus festgesetzte Wechselkreise, deren Ebenen durch einen Punct der inneren Kegelaxe gehen, für alle bei der Schnittcurve C eintretenden Lagen Entscheidung geben. Dreht sich nämlich um die gemeinschaftliche Sehne beider Wechselkreise eine Ebene C', so wird für den Schnitt der Kegelfläche durch die C' oder durch eine ihr parallele Ebene C die in die Hauptebene fallende Curvenaxe die größere oder die kleinere sein, je nachdem das von den Kreisebenen gebildete Scheitelwinkelpaar, in welches die C' zu liegen kommt, die innere Kegelaxe enthält oder nicht; gleich groß können die Curvenaxen nur dann werden, wenn die C' mit einer jener Kreisebenen zusammenfällt. Insbesondere ist also für einen zur innern Kegelaxe senkrechten Schnitt die in der Hauptebene liegende Curvenaxe die kleinere. *) Da nun in diesem Schnitt, wie in jeder Ellipse, ein um den Mittelpunct von der kleinen Axe aus gedrehter Halbmesser bis zu seinem Zusammenfallen mit der großen Axe fortwährend wächst (S. 205), so hat der Winkel einer auf der Kegelfläche umlaufenden Mantellinie gegen die innere Kegelaxe seinen kleinsten Werth in der Hauptebene und wächst von dort bis zu seinem größten Werth in der zweiten Symmetralebene P.

Die Kreiskegelfläche heißt eine *aufrechte*, wenn sich die Spitze auf die Ebene des gegebenen Leitkreises in den Mittelpunct dieses Kreises projicirt. Die Gerade durch Spitze und Mittelpunct ist Centrallinie und Axe zugleich; jede durch sie geführte Ebene kann die unbestimmt gewordene Hauptebene vertreten. Die aufrechte Kegelfläche hat also nur *eine* bestimmte Symmetralebene, senkrecht zur Axe, daneben aber noch unendlich viele durch die Axe gehende Symmetralebenen, oder, wenn man will, unendlich viele Paare aufeinander senkrechter Ebenen solcher Art; es giebt nur die *eine* bestimmte Axe, im Innern, neben welche übrigens unendlich viele äußere Axen oder rechtwinkelig verbundene Paare äußerer Axen treten können, je nach der Wahl der durch die innere Axe gedachten Symmetralebenen; doch kommen in der Regel äußere Axen nicht in Betracht. Hiernach erhält die Erklärung von *Wechselschnitten* eine entsprechende Modification. Zum *Leitkreis* gibt es keinen Wechselschnitt; oder genauer: ein Wechselschnitt im engeren Sinne würde mit ihm zusammenfallen, ein Wechselschnitt im weiteren Sinne ihm parallel werden. Damit fällt auch die zweite Centrallinie weg, oder vielmehr in die erste, d. h. in die Axe. Die aufrechte Kegelfläche wird von jeder Ebene, die mit keiner der Mantellinien parallel ist, nach einer Ellipse geschnitten; die große Axe der Ellipse ergiebt sich als Schnitt dieser Ebene mit einer senkrecht zu ihr durch die Kegelaxe gehenden, die kleine als Sehne des Kreises, nach welchem eine durch den Halbirungspunct der großen parallel zum Leitkreis gelegte Ebene die Kegelfläche schneidet. (Daß diejenige Ellipsenaxe, welche der die Hauptebene vertretenden Ebene angehört, die größere sei, kann unabhängig von Vorangegangenem leicht erwiesen werden, folgt aber auch unmittelbar aus den Betrachtungen über den Schnitt C einer schiefen Kegelfläche; denn wenn diese in eine aufrechte übergeht, fallen die oben mit AB und A"B" bezeichneten Strecken zusammen und der durch ihre vier Endpuncte gehende Kreis berührt zweimal den Hauptschnitt; das eine Scheitelwinkelpaar wird Null, die Ellipsen-

*) *Modell* aus Holz, in zwei Stücke zerlegbar; nämlich ein schiefer Kegel mit kreisförmiger Basis, senkrecht zur Axe so durchschnitten, daß der obere Theil abgenommen und wieder aufgesetzt werden kann.

are MN liegt mit der Kegelare im andern Paar.) — Eine aufrechte Kreiskegelfläche kann ohne jede Leitlinie erzeugt werden, dadurch nämlich, daß man ein aus zwei sich schneidenden Geraden bestehendes Gebilde um die eine dieser Geraden dreht.

Jede schiefe Kreiskegelfläche kann als eine aufrechte elliptische Kegelfläche aufgefaßt werden, indem man einen zur innern Are senkrechten Schnitt als Leitlinie betrachtet; die Fläche ist dann gegeben durch die beiden Aren der elliptischen Leitlinie und den Abstand, den die Kegelspitze S vom Mittelpunct X dieser Leitlinie haben soll. Es seien M und N die Endpuncte der kleineren Ellipsenare, P ein Endpunct der größeren. Um nachzuweisen, daß bei sonst beliebiger Annahme der Arenlängen und des Abstands SX die auf solche Art gegebene Kegelfläche Kreisschnitte zuläßt, ist zunächst zu beweisen, es könne durch X in den Winkel MSN eine Strecke AB so gelegt werden, daß $SA.AB = SP^2$. Klappt man das Dreieck SPX durch Drehung um SX in die Ebene MSN um, so nimmt der Punct P auf der Richtung MN eine Lage 𝔓 außerhalb der Strecke MN ein, weshalb ein Kreis, welcher die S𝔓 in 𝔓 berührt und seinen Mittelpunct auf SX hat, von den Schenkeln SM, SN geschnitten werden muß; von den durch die vier Schnittpuncte bestimmten Sehnen müßen zwei sich sowohl auf MN als auf SX kreuzen, also durch X gehen; jede dieser beiden Sehnen (AB und 𝔄𝔅) gibt den Hauptdurchmesser eines auf der Hauptebene MSN senkrechten Kreisschnitts.

Die Spitze S der hier betrachteten Kegelfläche gelte zugleich als Spitze zweier aufrechten Kreiskegelflächen, zu deren Leitlinien die beiden Kreise genommen sind, welche sich in der Ebene der elliptischen Leitlinie MPN über den Aren derselben beschreiben lassen. Jede zu MPN parallele Ebene schneidet die drei Kegelflächen nach zwei concentrischen Kreisen und einer Ellipse, deren kleinere Are (zugleich Durchmesser des inneren Kreises) zur größeren Are (zugleich Durchmesser des äußeren Kreises) im Verhältnis von XM : XP steht. Hieraus folgt, daß und wie man den aufrechten elliptischen Kegel erhalten könnte, wenn ursprünglich statt seiner nur eine der beiden andern Kegelflächen nebst jenem Verhältnis gegeben gewesen wäre. Ueberhaupt läßt sich aus einer aufrechten Kreiskegelfläche eine schiefe Kreiskegelfläche ableiten, indem man durch die Are der ersteren eine Ebene beliebig legt, auf diese Ebene Lothe aus allen Puncten der krummen Fläche gefällt und jede Lothstrecke nach einem bestimmten Verhältnis entweder verkürzt oder rückverlängert denkt; die durch die Are gelegte Ebene giebt im letztern Falle für den schiefen Kreiskegel die Hauptebene ab, im ersten Falle die zweite Symmetralebene P. Aus einem zu jener Ebene senkrechten elliptischen Schnitt des aufrechten Kreiskegels ergiebt sich bei diesem Verfahren wieder eine Ellipse (S. 207). Demnach sind auch diejenigen Schnitte eines schiefen Kreiskegels, deren Ebenen senkrecht auf der zweiten Symmetralebene P stehen, Ellipsen, und für eine solche Ellipse E ist die in die Symmetralebene P fallende Are z immer die größere; denn nimmt man den aufrechten Kreiskegel, aus welchem der schiefe durch Verkürzung der Lothstrecken abgeleitet werden kann, hinzu, so ist z schon die größere Are der andern Ellipse, nach welcher der aufrechte Kreiskegel von der Ebene der E geschnitten wird, daher um so mehr größer als die zweite Are der E. Also kann am schiefen Kreiskegel ein zur Symmetralebene P senkrechter Schnitt niemals ein Kreis werden. — (Aufgabe: Aus einem gegebenen aufrechten Kreiskegel, auf welchem ein elliptischer Schnitt gegeben ist, einen schiefen Kreiskegel von solcher Gestalt abzuleiten, daß auf ihm aus jenem Schnitte ein Kreis entsteht.)

Wenn im Raume zwei Kreise sich in zwei Puncten schneiden und die gemeinschaftliche Sehne nicht gemeinschaftlicher Durchmesser ist, so giebt es zwei Kegelflächen, deren jede durch beide Kreise geht. (Nur im Falle gleicher Kreise würde die eine Kegelfläche in eine Cylinderfläche übergehen.) Hauptebene für jede dieser Flächen ist die Ebene, welche die gemeinschaftliche Sehne senkrecht halbirt (und also die Mittelpuncte der Kreise enthält). Hieraus läßt sich beweisen, daß irgend ein gegebener Kreiskegel von einer nicht zu seiner Hauptebene senkrechten Ebene nicht nach einem Kreise geschnit-

ten werden kann. Ist nämlich C ein geschlossener Schnitt, dessen Ebene gegen die Hauptebene geneigt ist, K ein dem Leitkreis paralleler Kreis, welcher die C in zwei Puncten schneidet, so kann die gemeinsame Sehne beider Curven nicht senkrecht zur Hauptebene sein, also eine die Sehne senkrecht halbirende Ebene D nicht mit der Hauptebene zusammenfallen; wäre nun C ein Kreis, so daß eine der durch K und C bestimmten Kegelflächen identisch mit der gegebenen wäre, so müßte für letztere die D eine zweite Hauptebene sein, was nicht möglich ist, weil nur ein aufrechter Kegel mehrere Hauptebenen, dagegen keine sich begegnenden Kreisschnitte zuläßt. Da (wie bereits erwiesen) auch eine zur Hauptebene des schiefen Kegels senkrechte Ebene nur in den beiden dem Leitkreis und seinem Wechselkreis parallelen Stellungen Kreisschnitte liefert, so sind überhaupt diese beiden Stellungen die für Kreisschnitte einzig möglichen.

In der Hauptebene sei parallel mit der einen Hauptschnittslinie SB eine Gerade gezogen, welche die andern Hauptschnittslinien SA in M trifft. Eine durch diese Gerade senkrecht zur Hauptebene geführte Ebene schneidet die Kegelfläche nach einer Curve C, zu welcher ein durch die SB angezeigter unendlich ferner Punct gehört. Ist AB der Hauptdurchmesser eines dem Leitkreise parallelen Kreises K und so gewählt, daß die Strecke AB von jener Geraden (der Symmetralaxe der C) durchschnitten wird, so ist der Schnittpunct p gemeinsame Projection der beiden Punete, in denen C und K sich begegnen; ein solcher Punct P habe von p den Abstand y; dann ist $y^2 = Ap.pB$, wobei die Strecke Bp ihre Länge nicht ändert, wenn man ApB parallel verschiebt. Nennt man y die „Ordinate" des Puncts P, die Strecke Mp (= x) die „Abscisse" desselben, so hat also die Curve C die Eigenschaft, daß sich die Quadrate der Ordinaten irgend zweier Peripheriepuncte verhalten wie die zugehörigen Abscissen, oder es muß, wenn man $y^2 = cx$ setzt, der Werth c für alle Peripheriepuncte der nämliche bleiben. Dieser Werth c ist leicht zu bestimmen; denn schneidet ein durch die Puncte M, A, B gelegter Kreis die Mp in D, so ist $Mp.pD = Ap.pB$, also $pD = c$. Hiernach ergiebt sich für C eine einfache Construction, welche, wenn einmal c bekannt, unabhängig vom Kegel ausgeführt werden kann. Die Curve C heißt eine Parabel, die Größe c ihr Parameter. Ist die Kegelfläche eine aufrechte (also ASB eine beliebig durch die Axe gelegte Ebene und jedes der Dreiecke MpA, BpD ein gleichschenkliges), so wird der zur Auffindung des Parameters c verwendete Kreis AMB entbehrlich, indem dann die Projection der Strecke Bp auf Mp sofort den halben Parameter liefert. — Werden die Ordinaten einer Parabel nach einem bestimmten Verhältnis, dessen Exponent durch die Zahl m bezeichnet sein mag, verkürzt oder rückwärts verlängert, so ersieht man leicht, daß die Endpuncte der neuen Ordinaten $y' = my$ wieder auf einer Parabel liegen, deren Parameter gleich ist dem der ursprünglichen Parabel multiplicirt mit m^2. Hieraus läßt sich erweisen, daß eine schiefe Kegelfläche auch von einer zur zweiten Symmetralebene senkrechten, mit einer in diese Symmetralebene fallenden Mantellinie parallelen Ebene E nach einer Parabel geschnitten wird. Denn hat ein zur innern Kegelaxe senkrechter elliptischer Schnitt die große Halbaxe a, die kleine Halbaxe b, und wird ein in der Ebene dieses Schnitts über der großen Ellipsenaxe beschriebener Kreis als Leitkreis einer aufrechten Kegelfläche genommen, welche mit der schiefen Kegelfläche die Spitze gemein hat und durch die Ebene E nach einer Parabel C vom Parameter c geschnitten wird, so könnte aus C die Schnittcurve C' der E mit der schiefen Kegelfläche dadurch abgeleitet werden, daß man aus den Peripheriepuncten der C Lothe auf die durch S und die große Ellipsenaxe bestimmte Ebene (die zweite Symmetralebene des schiefen Kegels) fällt und diese Lothstrecken im Verhältnis von $a : b$ verkürzt. Der Parameter c' der Parabel C' ergiebt sich aus der Proportion $c' : c = b^2 : a^2$.

Eine zur Hauptebene senkrechte Ebene E, welche beiden Hälften einer Kegelfläche begegnet, treffe die Hauptschnittslinien SA, SB beziehungsweise in den Puncten M, N; auf der Geraden MN, aber außerhalb der Strecke MN, sei beliebig ein Punct p genommen und durch ihn parallel zum Leitkreis eine Ebene gelegt, welche die

SA in A', die SB in B' trifft, so daß also A'pB' Hauptdurchmesser des entsprechenden Schnittkreises ist. Dieser Kreis und der eine Ast der Curve C, nach welcher die Kegelfläche von der Ebene E geschnitten wird, begegnen sich in zwei Puncten, die in p projicirt sind und von p den Abstand y haben, so daß $y^2 = A'p.pB'$. Hiernach kann man die Curve C, wenn man sich dieselbe durch Drehung ihrer Ebene um MN in die Hauptebene umgeklappt denkt, construiren. Die Curve heißt eine Hyperbel. Zieht man in der Hauptebene durch den Halbirungspunct O der Strecke MN mit A'B' eine Parallele, welche die Hauptschnittslinien in A und B trifft, setzt OM (= ON) = a und $OA.OB = b^2$, so erhält man — ganz ähnlich wie früher beim elliptischen Schnitt (S. 211) — die Proportion $y^2 : Mp.pN = b^2 : a^2$; die Hyperbel hat also, gleichwie die Ellipse, die Eigenschaft, daß sich die Quadrate der Ordinaten irgend zweier Peripheriepuncte verhalten wie die Rechtecke aus den Strecken, welche von den Scheiteln M und N je bis zum Fußpunct p der betreffenden Ordinate reichen, wobei nur der Unterschied besteht, daß zwei solche Strecken die Axenstrecke MN bei der Ellipse zur Summe, bei der Hyperbel zur Differenz haben. Nimmt man für p zwei Lagen beiderseits von O in gleichem Abstand von O, so müßen die entsprechenden Ordinaten gleich sein; also ist für die Hyperbel eine in ihrer Ebene senkrecht zu MN durch O gelegte Gerade eine zweite Symmetralaxe und O ist Mittelpunct der Curve. Wird Op (die Abscisse eines in p projicirten Curvenpuncts) = x gesetzt, so ist $Mp.pN = (x + a)(x - a) = x^2 - a^2$; hiernach läßt sich, wenn einmal b aus OA und OB durch Construction gefunden ist, die Hyperbel aus a und b unabhängig von der Kegelfläche in einer beliebigen Ebene construiren, etwa wie folgt: Auf einer Geraden nehme man von einem Punct O aus die Strecken OM = a, OQ = b ab und ziehe senkrecht zu ihr die Geraden $\mathfrak{MM}$, $\mathfrak{QQ}$; eine um O sich drehende Gerade schneide in irgend einer Lage die Lothe in $\mathfrak{M}$ und $\mathfrak{Q}$; wird dann auf der festen Geraden OM der Punct p so genommen, daß $Op = O\mathfrak{M}$, und das Rechteck $pQ\mathfrak{Q}$ vollendet, so ist der vierte Eckpunct P des Rechtecks ein Punct der Hyperbel, welche O als Mittelpunct, OM als erste Symmetralaxe, also M als einen Scheitel hat. — Denkt man sich die vorhin betrachtete, von der Ebene E geschnittene Kegelfläche durch eine zu E parallele Ebene geschnitten, so ändert sich sowohl a als b, aber unverändert bleibt (wie aus ähnlichen Dreiecken erhellt) das Verhältnis $OA.OB : a^2$, also auch das Verhältnis b : a; ferner sieht man, daß die Mittelpuncte beider Schnitte (mithin aller zu E parallelen Schnitte) in gerader Linie mit der Kegelspitze S liegen. — Nach Einführung der Abscisse x lassen sich die für die Ellipse und die Hyperbel gefundenen Proportionen verwandten Baues so umformen, daß man folgende Gleichungen erhält:

für die Ellipse: $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$; für die Hyperbel: $\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{b^2} = 1$.

Aus diesen Gleichungen erkennt man leicht, daß (wie für die Ellipse bereits bekannt) durch proportionale Verkürzung oder Verlängerung der Ordinaten wieder eine Curve derselben Art entsteht. Bedeutet nämlich die Zahl m den Exponenten des Verhältnisses, nach welchem die Ordinaten geändert werden, und $y' = my$ die aus y entstandene neue Ordinate, so besteht die ursprüngliche Gleichung der Form nach fort, nur daß, nachdem y durch y' ersetzt ist, im Nenner des betreffenden Bruches $(mb)^2$ statt b^2 erscheint. Hieraus findet man, unter Vermittelung einer aufrechten Kegelfläche, durch ganz ähnliche Schlüsse, wie oben bei elliptischen und parabolischen Schnitten, daß auch die zur zweiten Symmetralebene des schiefen Kegels senkrechten Ebenen die krumme Fläche nach Hyperbeln schneiden, sobald diese Ebenen (ohne durch die Spitze zu gehen) beiden Kegelhälften begegnen. Schneidet eine solche Ebene F den schiefen Kegel nach der Hyperbel C', den bei der Ableitung verwendeten aufrechten Kegel nach der Hyperbel C, so haben beide Hyperbeln die Scheitel M,N gemein, weshalb bei paralleler Verschiebung der schneidenden Ebene F der Mittelpunct der C' (zugleich der C) auf einer durch S gehenden Geraden bleibt. Die bekannten Bestimmungsstücke der C sollen wieder a,b heißen, die

der C' sind a und b' = mb, wo $m = \beta : \alpha$, wenn α die große, β die kleine Axe einer Ellipse bedeutet, nach welcher eine zur Kegelaxe senkrechte Ebene die schiefe Kegelfläche schneidet. Da demnach bei paralleler Verschiebung der F weder das Verhältnis b : b' (= $\alpha : \beta$) noch das Verhältnis a : b sich ändert, so bleibt auch das Verhältnis a : b' zwischen den Bestimmungsstücken der C' unverändert.

Von zwei ähnlichen Figuren kann die eine als Nachbildung der andern in verändertem Maßstab betrachtet werden; daher sind zwei nach einerlei Gesetz entstandene Gebilde ähnlich, wenn die Bestimmungsgrößen im einen sich verhalten wie im andern; ist aber zur Bestimmung eines Gebildes nur eine Größe erforderlich, so sind alle seinem Entstehungsgesetz unterliegenden Gebilde ihm ähnlich, wie z. B. jeder Kreis jedem andern Kreise ähnlich ist. Alle Parabeln sind unter sich ähnlich, weil zur Bestimmung einer Parabel der Parameter hinreicht; zwei Ellipsen sind ähnlich, wenn ihre Axen in Proportion stehen; eine Hyperbel ist bestimmt durch die Halbaxe a und das oben mit b (oder b') bezeichnete Stück, weshalb Hyperbeln ähnlich sind bei übereinstimmendem Verhältnis dieser beiden Stücke. Von den im Früheren betrachteten Schnitten einer Kegelfläche sind also immer die parallelen unter sich ähnlich.

Jeder beliebige Schnitt einer Kreiskegelfläche ist anzusehen als eine Centralprojection des Leitkreises auf die Schnittebene. Durch Anwendung von Untersuchungsmitteln, welche der elementaren Stereometrie nicht mehr angehören, wird bewiesen, daß jede solche Projection eine Ellipse, eine Parabel oder eine Hyperbel sein muß. Zwei Projectionen des nämlichen Kreises von der nämlichen Spitze aus auf parallele Ebenen sind ähnliche Curven.*)

IV) Kugelfläche; Drehungsflächen. — In manchen Fällen kann eine und dieselbe Fläche definirt werden entweder als geometrischer Ort eines Puncts, oder als geometrischer Ort einer Linie. Gewöhnlich ist dann die zweite Definition nur eine Folgerung aus der ersten, aber anschaulicher als diese, weil sie auf Erzeugung der Fläche durch eine bestimmte und stetige Bewegung hinweist, während ein bewegter Punct unmittelbar blos eine Linie erzeugen kann. So wäre z. B. eine aufrechte elliptische Cylinderfläche hinreichend definirt als Ort eines Puncts, dessen Projection auf einer gegebenen Ebene in die Peripherie einer gegebenen Ellipse fällt; da aber der Punct einen geometrischen Ort schon dann hat, wenn er sich in einen bestimmten Punct der Ebene projiciren soll, so erscheint die Cylinderfläche als räumlicher Ort eines linearen Orts, und daraus folgt ihre Erzeugung durch Bewegung des projicirenden Lothes. So auch ist der Begriff der Kugelfläche erschöpfend dargelegt durch die Erklärung, sie sei der geometrische Ort eines Puncts, der von einem gegebenen Puncte im Raum eine gegebene Entfernung hat; doch wird hiemit dem bewegt gedachten Puncte nicht eine bestimmte Bahn (wie bei geometrischen Oertern in der Ebene) angewiesen, welche er einhalten müßte, um auf der definirten Fläche zu verbleiben; Entstehung dieser Fläche durch Bewegung wird erst faßlich nach Einschaltung von Zwischenvorstellungen, indem man zunächst den Ort des Punctes innerhalb einer durch den gegebenen festen Punct gehenden Ebene sich ver-

*) Als Excurs könnte man auf die Asymptoten der zur Betrachtung gekommenen Hyperbeln eingehen, indem diese als die Tangenten in den unendlich fernen Puncten erscheinen, wenn man (anknüpfend an Früheres, S. 204) die Tangente für einen Punct Z des Kegelschnitts als Durchschnitt seiner Ebene mit der durch die Mantellinie SZ gehenden Berührungsebene aufsucht. Es läßt sich dann auch leicht nachweisen, wie die oben mit b bezeichnete Constante an der Hyperbel selbst auftritt, nämlich daß 2b das zwischen die Asymptoten fallende Stück der Geraden ist, welche die Hyperbel im Scheitel berührt.

Fruchtbarer aber sind die als Excurs bereits (S. 188) empfohlenen Untersuchungen Quetelet's, welche an dieser Stelle, nachdem Ellipsen, Parabeln und Hyperbeln bereits als Kegelschnitte bekannt sind, nur um so passender sein würden, weil sie — wenn man einmal nebenher bei den Kegelschnittslinien um ihrer selbst willen zu verweilen gedenkt — noch unberührt gebliebene Eigenschaften dieser Linien (Brennpuncte, Directricen) enthüllen.

gegenwärtigt, in derselben einen zweiten Punct festhält und sie dann in alle ihr noch möglichen Lagen gebracht denkt. Man zieht es deshalb fast überall vor, die Kugelfläche zu erklären aus der vollen Umdrehung eines halben Kreises oder der halben Umdrehung eines vollen Kreises um den Durchmesser. Wenn aber einmal von Erzeugung durch Drehung die Rede ist, sogar schon die Rede war aus Anlaß aufrechter Kreiskegel- und Kreiscylinderflächen, so wird eine allgemeinere Besprechung der Drehungsflächen eben so angemessen und berechtigt sein wie die den Kreiscylindern und Kreiskegeln vorausgeschickte Besprechung der Cylinder- und Kegelflächen überhaupt.

An die Erklärung einer Drehfläche, ihrer Parallelkreise und ihres Meridians lassen sich sogleich die Sätze anschließen: 1) jede zur Drehaxe senkrechte Ebene schneidet die Fläche nach einem Kreis oder nach concentrischen Kreisen mit dem Mittelpuncte auf der Drehaxe; 2) zwei Drehflächen mit gemeinsamer Axe können sich nur nach Parallelkreisen schneiden; 3) jede Curve, nach welcher eine Drehfläche von einer Ebene geschnitten wird, hat eine Symmetralaxe, und diese ergiebt sich als Schnitt der Ebene mit einer zu ihr senkrechten Meridianebene; hiebei kann angegeben werden, wie sich bei gegebener Gestalt des Meridians eine Schnittcurve leicht zeichnen läßt (durch Verwendung von Parallelkreisen und Umklappung der Schnittebene in die auf ihr senkrechte Meridianebene). Ferner leuchtet sofort ein, daß jede Drehfläche auch ohne Drehbewegung zu erzeugen ist, nämlich durch die Peripherie eines in der Regel veränderlichen Kreises, dessen Mittelpunct auf einer gegebenen Geraden und dessen Ebene senkrecht zu dieser Geraden bleibt, während der Kreis selbst eine in fester Lage gegebene krumme oder gerade Linie in wechselnden Puncten schneidet. Wird an einen Meridian eine Tangente gezogen und diese mit dem Meridian in Drehung versetzt, so beschreibt sie eine Kegelfläche, deren Spitze auf der Drehaxe (in besonderen Fällen im unendlich fernen Punct der Axe) liegt; diese Kegelfläche ist der ursprünglichen Drehfläche „berührend umschrieben" und die Berührung findet statt in dem Parallelkreise, den der Berührungspunct der Tangente beschreibt. Ist an den Meridian eine Tangente senkrecht zur Drehaxe möglich, so erzeugt diese Tangente eine den Kegel vertretende Ebene, welche die Drehfläche entweder nur in einem Puncte oder wieder nach einem Parallelkreis berührt, je nachdem der Berührungspunct der Tangente auf der Axe liegt oder nicht. Durch ein Parallelkreispaar lassen sich immer zwei Kegelflächen (einschließlich der als Grenzfall möglichen Cylinderfläche) legen, welche ihre Spitzen auf der Drehaxe haben; einer der beiden Kegel geht in einen berührenden über, wenn man, unter Festhaltung des einen Parallelkreises, diesem den andern stetig annähert bis zum Zusammenfallen; gleichzeitig verflacht sich der andere Kegel in die gemeinschaftliche Ebene der Parallelkreise. — Eine Gerade berührt irgend' eine krumme Fläche, wenn sie eine auf der Fläche liegende Curve berührt. Der geometrische Ort einer Geraden, welche eine gegebene krumme Fläche in einem bestimmten Puncte A berühren soll, ist im allgemeinen eine Ebene („Berührungsebene"); denn außerdem könnte der Ort nur eine Kegelfläche sein, und unter dieser Annahme müßten irgend zwei Mantellinien der Kegelfläche die Curve, nach welcher eine die Mantellinien verbindende Ebene die krumme Fläche schneidet, in A berühren, was nur in dem besondern Falle möglich wäre, daß der Punct A für jede auf der Fläche durch ihn gehende Curve einen Doppelpunct, also für die Fläche selbst einen „besonderen Punct" darstellt.*) In der

*) Vgl. des Verfassers „Lehrbuch der descriptiven Geometrie", II. Aufl., Nr. 259—261. — Eine allgemeine Erklärung der Berührungsebene sollte in der räumlichen Geometrie so wenig fehlen als in der ebenen Geometrie die allgemeine Erklärung einer Curventangente fehlen darf. Die wünschenswerthen Erläuterungen, als Fortsetzung des bei Cylinder- und Kegelflächen bereits Vorgebrachten, werden sich ungezwungen bei Besprechung der Drehflächen einfügen können, obgleich sie auf krumme Flächen überhaupt Bezug nehmen. — Ein rein geometrischer Beweis des Satzes, daß Flächentangenten mit gemeinschaftlichem Berührungspunct in eine Ebene fallen, ist in früherer Zeit nicht für nöthig erachtet worden; noch Monge (Géométrie descriptive) begnügt sich zu sagen: „Comme il n'y a aucune surface courbe qui ne puisse être engendrée

That bildet z. B. für eine Drehungsfläche, deren Meridian die Drehaxe in A unter einem schiefen Winkel schneidet, die Gesammtheit der durch A gehenden Flächentangenten einen Kegel; und wenn der Meridian von der Axe in A **berührt** wird, so ist die Axe die **einzige** Flächentangente in A. — Da jede Kegel- oder Cylinderfläche die Eigenschaft hat, daß sie von einer Ebene nach einer Mantellinie, also in unendlich vielen Puncten zugleich berührt wird, so kann man einen auf einer solchen Fläche als Berührungspunct gegebenen Punct A mit einem andern Punct der durch A bestimmten Mantellinie vertauschen, am zweckmäßigsten mit dem Puncte B, in welchem die Mantellinie die Leitcurve der Fläche schneidet; dann wird die Berührungsebene bestimmt durch die Mantellinie und die durch B an die Leitcurve zu ziehende Tangente. Für einen gewöhnlichen Punct A irgend einer andern krummen Fläche erhält man die Berührungsebene, wenn man sich auf der Fläche zwei durch A gehende Curven verschaffen kann, deren Tangenten in A sofort die verlangte Ebene bestimmen. Auf einer **Drehungsfläche** eignen sich hiezu am besten der durch A gehende Meridian und der von A beschriebene Parallelkreis. Da die Tangente des letztern gegen die Drehaxe einen rechten Winkel bildet, hat man den Lehrsatz. „Die Ebene, welche die Drehfläche im Puncte A berührt, steht senkrecht auf der durch A gehenden Meridianebene." Die **Normale** der Drehfläche für den Punct A fällt in diese Meridianebene, schneidet also die Drehaxe, und zwar bleibt dieser Schnittpunct unverändert.

de plusieurs manières par le mouvement de lignes courbes, si par nn point qnelconqne d'nn surface on considère deux génératrices différentes dans ta position qu'eltes doivent avoir, torsqn'elles passent l'une et l'autre par ce point, et si t'on conçoit les tangentes en ce point à chaonne des deux génératrices, ta plan mené par ces deux tangentes est le **ptan tangent**." **Vallée** („Traité de la Géom. descr.", 1819) nimmt ohne weiteres jedes Element einer krummen Fläche als **eben** an, findet die Berührungsebene in der Erweiterung des Flächenelements und jede der betreffenden Tangenten in der Verlängerung des geradtinigen Elements, welches eine das Flächenelement durchziehende Curve in letzteres einlegt. Gerade umgekehrt hielt **Leroy** einen vom Flächenelement unabhängigen Beweis des obenerwähnten Satzes für durchaus nothwendig, damit infolge dieses Beweises das Flächenelement für eben erklärt werden dürfe; der von ihm gegebene directe Beweis läuft im wesentlichen darauf hinaus, daß, wenn auf der Fläche durch einen Punrt M zwei Curven beliebig gezogen sind und von einer Lage der die Fläche erzeugenden Curve in den Puncten M',P' geschnitten werden, die drei Secanten MM', MP', M'P' immer in einer Ebene liegen, also auch dann noch einer Ebene angehören müßen, wenn sie zu Tangenten geworden sind in dem Augenblicke, wo die gegen M sich bewegende Erzeugungscurve in der durch M gehenden Lage angekommen ist. Dieser Beweis ist von den Franzosen ziemlich allgemein adoptirt worden und findet sich z. B. auch in der Stereometrie von **Amiot**; er hat — abgesehen von einigen Bedenken, welche gegen seine Strenge erhoben werden könnten und wirklich (in Frankreich selbst) erhoben worden sind — das Misliche, daß Anfängern nur schwer anschaulich zu machen ist, warum er für besondere Puncte einer Fläche nicht gilt.

Wenn die Stereometrie einerseits die allgemeinere Bedeutung der Berührungsebene nicht ignoriren soll, so hat sie andererseits sich vor einem zu tiefen Eingehen zu hüten. Darum ist oben unerwähnt geblieben, daß eine auf einer krummen Fläche liegende Gerade den Tangenten der Fläche beizuzählen ist, obschon eine solche Erwähnung die einfachste Erklärung des Umstands abgegeben hätte, daß eine Kegel- oder Cylinderfläche von einer Ebene nach der ganzen Länge einer Mantellinie berührt wird. Die Erwähnung in der Schule könnte leicht zu einem Misverständnis verleiten, dessen Aufklärung den Lehrer zu weit abseits führen müßte. Da nämlich bei Besprechung der Drehflächen sich dem Lehrer unter den passenden Beispielen die Erzeugung durch eine Gerade darbietet, welche mit der Axe nicht in einer Ebene liegt, so würde der Schüler versucht sein zu glauben, eine Berührungsebene der erzeugten Fläche werde (wie beim Kegel) mit dieser längs der Geraden in Berührung stehen, durch welche die Berührungsebene geht. Nun hätte sich zwar ein Lehrer vor solchen Berührungsebenen, welche zugleich schneiden, nicht durchaus zu fürchten; geht er z. B. auf den Wulst näher ein, so kann ein Hinweis auf die dort möglichen schneidend-berührenden Ebenen gar nicht schaden. Dagegen wäre es gefährlich, den Berührungsebenen windschiefer Flächen in der Stereometrie zu nahe zu kommen.

wenn man den Punct A mit einem andern Puncte des nämlichen Parallelkreises vertauscht. Alle Berührungsebenen der Drehfläche, deren Berührungspuncte auf dem nämlichen Parallelkreis liegen, schneiden die Drehaxe in einem und demselben Punct und sind zugleich Berührungsebenen der Kegelfläche, welche von diesem Punct aus (oder nach dem erwähnten Parallelkreis) der Drehfläche berührend umschrieben ist.

Wird nun die Kugelfläche definirt als das Erzeugnis der Drehung eines Kreises um einen bestimmten Durchmesser, so folgt zunächst, daß jeder Punct jedes Parallelkreises, also überhaupt jeder Punct der erzeugten Fläche, vom Mittelpunct des gedrehten Kreises um den Halbmesser desselben absteht, daß mithin eine durch diesen Mittelpunct beliebig geführte Ebene die Fläche nach einem Kreise vom nämlichen Halbmesser schneidet, daß ferner ein solcher Kreis durch Drehung um den Durchmesser, nach welchem seine Ebene eine Lage des Erzeugungskreises schneidet, zum Zusammenfallen mit dieser Lage kommt, daß also jede durch den Mittelpunct des Erzeugungskreises oder der Kugelfläche gehende Gerade als Drehaxe gelten kann. Die Kugelfläche läßt unendlich viele Drehaxen zu, während jede andere Drehfläche nur eine hat.*) Eine Ebene, welche nicht durch den Kugelmittelpunct geht, schneidet die Kugelfläche nach einem Kreise, dessen Mittelpunct auf dem zur Ebene senkrechten Durchmesser der Kugel liegt; denn dieser Durchmesser kann als Drehaxe angesehen werden. Wie dieser Satz, so kann noch mancher andere für die Kugelfläche aus den allgemeinen Sätzen über Drehflächen unmittelbar entnommen werden, namentlich in Betreff der Berührungsebenen und berührend umschriebenen Kegel; die Normale kann man, wenn man will, vor der Berührungsebene finden, denn da bei jeder Drehfläche eine beliebige Normale die Axe schneidet, so muß eine Normale der Kugelfläche alle Durchmesser der Kugel schneiden, was nur im gemeinschaftlichen Punct aller Durchmesser möglich ist, d. h. jeder Durchmesser oder Halbmesser ist selbst eine Normale.

Unter den Fundamentalaufgaben über die Kugelfläche sollte die Frage nicht fehlen: „Wann liegen zwei im Raum gegebene Kreise auf einer Kugel?" Ist sie genügend beantwortet, so ergiebt sich im Rückblick auf Kegel- und Cylinderflächen mit kreisförmiger Leitlinie, daß durch je zwei Wechselkreisschnitte einer solchen Fläche eine Kugel geht. (Daß bei aufrechten Flächen dieser Art auch je zwei Parallelschnitte auf einer Kugel liegen, hängt damit zusammen, daß dort Parallelschnitte zugleich Wechselschnitte vorstellen.) Daran schließt sich dann der nahverwandte Satz, daß eine Kegel- oder Cylinderfläche, welche einen auf einer gegebenen Kugelfläche angenommenen Kreis zur Leitlinie hat, die Kugel in einem zweiten Kreise schneidet. — Die Aufgaben über Bestimmung einer Kugelfläche nach gegebenen Bedingungen, die Sätze über Sehnen und Schnittebenen, über Polaren und Polarebenen einer Kugel, über die Aehnlichkeitspuncte zweier Kugeln, über gegenseitiges Schneiden und Berühren mehrerer Kugelflächen**) u. s. f. bilden einen ersten Hauptabschnitt der Lehre von der Kugel; der zweite Hauptabschnitt umfaßt die Sphärik.

Man findet zuweilen den Namen „Sphärik" für die Gesammtheit der an der Kugel anzustellenden Betrachtungen gebraucht. Die strengere (hier befolgte) Auffassung nimmt den Namen in anderer Bedeutung, so nämlich, daß die Sphärik sich eigentlich nicht mehr mit der Kugel selbst zu beschäftigen hat, sondern lediglich mit den auf ihrer Fläche vorhandenen Gebilden. In der Sphärik ist die Kugelfläche nur das Substrat für die zu untersuchenden Figuren, gerade so wie die ebene Geometrie die unendliche Ebene zur

*) Kann für eine Drehfläche nachgewiesen werden, daß neben der ursprünglichen Drehaxe noch eine zweite existirt, so giebt es deren unendlich viele und die Fläche ist eine Kugel. Es ist nicht absolut nothwendig, diesen Satz ausdrücklich zu beweisen; das Aufsuchen eines directen Beweises wäre aber eine passende Uebungsaufgabe für gute Schüler.

**) Eine interessante Uebungsaufgabe für Schüler ist: durch Construction in der Ebene (ohne weitere Hülfsmittel als Zirkel und Lineal) den Halbmesser einer vorgelegten materiellen Kugel (Holzkugel) zu finden.

Voraussetzung und zum Operationsfelde hat; eine Länge des Kugelhalbmessers kommt dabei so wenig in's Spiel als in der sphärischen Trigonometrie oder bei der von der theorischen Astronomie betrachteten Himmelskugel. Die Schüler finden sich in der Regel von der Sphärik angezogen und verfolgen gern die Analogie zwischen ebenen und den sphärischen Constructionen, bei denen der Bogen eines größten Kreises (als kürzester Weg zwischen zwei Puncten) die geradlinige Strecke vertritt; aber sie müßen bald und bestimmt darauf hingewiesen werden, daß es sich nicht sowohl um Analogien zwischen Ebene und Sphäre handelt, als vielmehr um Analogie zwischen Vieleck und Vielkant, zwischen Curve und Kegel, — daß die Kugelfläche nur ein Versinnlichungsmittel, eine Ausdrucksform für einen Strahlenbündel abgibt und ebendeshalb ihr Halbmesser bedeutungslos ist. Man könnte demnach beim Unterricht, wenn es bloß auf den beizubringenden Stoff und nicht auch auf die Form der Untersuchung ankäme, die ganze Sphärik weglassen und sich überall unmittelbar an die von den sphärischen Figuren angedeuteten räumlichen Gebilde halten; oder man könnte auch umgekehrt auf eine selbständige Behandlung der Dreikantslehre verzichten und erst aus den in der Sphärik vorkommenden Betrachtungen auf das Dreikant zurückschließen. Gegen eine solche Ausschließlichkeit im einen oder andern Sinne würden aber nicht bloß pädagogische Gründe sprechen, sondern auch Rücksichten der Wissenschaft selbst, da es von wissenschaftlichem Gesichtspunct aus doch nicht überflüssig ist, einen dem Wesen nach bereits bekannten Satz in einer neuen Form auftreten zu sehen, durch welche vielleicht dessen Verwendbarkeit für fernere Untersuchungen erst vor Augen gelegt wird. Pädagogisch angesehen bietet die Möglichkeit einer doppelten Behandlung mancher Lehren den Vortheil, daß öfters auf dem einen Wege leicht zu klarer Einsicht gebracht werden kann, was auf dem andern Wege schwierig aufzufassen ist. — Das wichtigste Capitel der Sphärik ist die Lehre vom sphärischen Dreieck. Die in einer vorausgegangenen Dreikantslehre schon gewonnenen Fundamente lassen sich unmittelbar übertragen; das Scheitelbreikant führt auf das symmetrische Gegendreieck, das Supplementarbreikant auf das Polardreieck*); umgekehrt weisen die am sphärischen Dreieck zu betrachtenden „merkwürdigen Puncte" auf Eigenschaften des Dreikants zurück, die man allerdings am Dreikant selbst eben so leicht nachweisen könnte, während andere, versteckter liegende Eigenthümlichkeiten des Dreikants oder Vielkants am stellvertretenden sphärischen Polygon besser nachzuweisen sind (vgl. S. 199). — Die Berücksichtigung des kleinen Kugelkreises bedeutet die Einführung des Drehungskegels; auch hier läßt sich aus Früherem manches ohne weiteres übertragen, wie denn z. B. die Sätze und Aufgaben über Berührungskreise auf der Kugel nur eine Uebersetzung bekannter, den Drehungskegel betreffenden Sätze sind. Der Lexell'sche Satz wird in den Lehrbüchern (wenn sie ihn überhaupt bringen) der Sphärik zugetheilt; daß er aber auch ohne Kugel abgehandelt werden kann, hat Mack (in der schon citirten Schrift) gezeigt, welcher überdies den Satz etwas allgemeiner faßt und strenger präcisirt. — Indem man sich in der Sphärik auf größte Kreise, die von ihren Bögen eingeschlossenen Figuren und andere Kreise beschränkt, bleibt man in Parallele mit der ebenen Geometrie, welche planmäßig nur die Gerade, die geradlinigen Figuren und den Kreis zu betrachten hat. Man darf sich aber auch in der Sphärik Excurse erlauben und einzelne Curven besprechen, welche keine Kreise (also jedenfalls gewundene Curven) sind. So würde namentlich für Schüler, welche schon von den Brennpuncten der ebenen Kegelschnittslinien Kenntnis haben, die Vor-

*) Hier wird der Schüler erstmals inne, daß man sich in der Sphärik weniger frei bewegt als bei Betrachtung von Dreikanten im Raum. Um das zu einem gegebenen Dreikant gehörige Supplementarbreikant entstehen zu lassen, hatte man als Spitze des letzteren einen beliebigen Punct im Hohlraum des ersteren angenommen; jetzt muß man diesen Punct in die Spitze des gegebenen verlegen. Das Wesen der Sphärik schließt von selbst die Beschränktheit ein, indem nebeneinander nur solche Vielkante und Kegel in Betracht kommen können, welche die Spitze gemein haben.

nahme der zuerst von Fuß untersuchten sphärischen Ellipse (Ort eines Puncts auf der Kugel, dessen sphärische Entfernungen von zwei gegebenen Puncten der Kugelfläche eine gegebene Summe haben), oder überhaupt der sphärischen Kegelschnitte, ein anziehender Excurs sein; es läßt sich nämlich elementar beweisen, daß für ein Dreikant von gegebener Seitensumme und mit zwei festen Kanten der geometrische Ort der dritten Kante ein schiefer Kreiskegel ist.*) — Unter den Lehrbüchern behandelt das treffliche Werk von R. Baltzer: „die Elemente der Mathematik" (II. Band, Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie enthaltend; Leipzig 1862) die Sphärik wohl am besten; kürzer, aber in zweckmäßiger Auswahl, kommt sie in dem schon erwähnten Buche von Heis und Eschweiler vor. Als besondere Schriften darüber sind zu nennen: „Lehrbuch der elementaren Sphärik" von K. F. Schulz (Leipzig, 1833) und „Lehrbuch der niederen Sphärik" von Gudermann (Münster, 1835).

Betrachtet man eine Kugelfläche sammt den auf ihr vorhandenen Figuren nicht als Darstellungsmittel für centrale Raumgestalten, sondern als selbständiges Gebilde, so bietet sich (mit Rücksichtnahme auf geographische Karten) ein nützlicher Anhang zur Kugellehre dar in der Erörterung der Mittel, welche zur Abbildung der sphärischen Figuren auf einer Ebene in Anwendung gekommen sind. Wenigstens wird die stereographische Projection schon ihres rein geometrischen Interesses wegen aufzunehmen sein, wobei dann die Projectionsebene nicht (wie gewöhnlich bei Karten) auf die durch den Kugelmittelpunct gehende Lage beschränkt ist. Die stereographische Projection ist behandelt in den genannten Lehrbüchern von Baltzer und von Heis-Eschweiler; Baltzer gibt auch eine kurze Bemerkung über Mercator's Projection.

V) Polyeder als Gestalten**). — Eine strenge Systematik würde fordern, daß zuerst die allgemeinen Sätze kommen, welche die zwischen Elementen eines Polyeders (Ecken, Kanten, Diagonalen, Seitenflächen, Kantenwinkeln und Flächenwinkeln) bestehenden Zahlenrelationen aussprechen, also der bekannte Euler'sche Satz $F+E=K+2$ und die aus ihm von Legendre und Gergonne gezogenen weiteren Folgerungen (Baltzer II, S. 208—210; Heis-Eschweiler II, S. 160—168); dann hätte zu folgen eine Theorie der Symmetrie und der Aehnlichkeit, eine Entwicklung der Bedingungen, unter welchen zwei Polyeder congruent, oder symmetrisch, oder ähnlich, oder „symmetrisch-ähnlich" sind, und hieran würden sich die Sätze schließen, daß (abgesehen von den besonderen Fällen, in denen die Anzahl der Bestimmungsstücke wegen Gleichheit mehrerer Stücke sich vermindert) ein Polyeder zur Bestimmung so viele Stücke nöthig hat, als Kanten an ihm vorhanden sind, und daß für die Aehnlichkeit zweier Polyeder mit je k Kanten im allgemeinen k—1 Bedingungen erfüllt sein müßen. Allein für die meisten der erwähnten Sätze nehmen die Beweise ein bedeutendes Abstractionsvermögen in Anspruch und werden deshalb von Schülern schwer gefaßt; für den Unterricht wird es sich mehr empfehlen, diese Lehrsätze an's Ende der Lehre von den Polyedern zu setzen, also zuerst bestimmte Polyeder oder Gruppen von Polyedern auf ihre Eigenschaften zu untersuchen, bei jedem einzelnen Falle aber die Giltigkeit der noch nicht allgemein ausgesprochenen Lehrsätze aufzuzeigen. Die Uebereinstimmung der an besondern Körpern auftretenden Relationen läßt den Schüler die allgemeine Giltigkeit im voraus vermuthen, weckt sein Interesse an jenen Relationen und erleichtert ihm das Verständnis des nachgebrachten allgemeinen Beweises. Sollen auch die allgemeinen Lehren von der Congruenz, der Symmetrie und Aehnlichkeit bis zuletzt verschoben werden, wie es für die Schule gleichfalls zweckmäßig sein dürfte, so kann dies mit der Aehnlichkeit ganz unbedenklich geschehen; bezüglich der Congruenz und Symmetrie aber bringt die Verschiebung es mit sich, daß dann naturgemäß auch Aufgaben, welche die Construction eines Polyeders aus gegebenen

*) Vgl. des Vfs. „Lehrbuch der descr. Geom.", II. Aufl., Nr. 438. (In der unter der Presse befindlichen III. Aufl. wird der Gegenstand noch etwas weiter verfolgt werden.)

**) Die Aufschrift soll andeuten, daß zunächst von Inhalten abzusehen sei.

Stücken verlangen, zurückgeschoben werden, da schon bei der Pyramide sich aus den Bestimmungsstücken zwei nicht congruente Körper ergeben. In der Regel wird man allerdings Aufgaben gern in den Verlauf des Vortrags an passenden Stellen einstreuen; doch ist es kein wirklicher Nachtheil, wenn eine bestimmte Classe von Aufgaben in besonderer Gruppe erst hinterher gebracht wird.

Unter Voraussetzung des besprochenen Aufschubs kann der Unterricht etwa folgenden Gang nehmen. 1) Pyramiden und Prismen. Sind pyramidal und prismatisch gebrochene Flächen schon vorausgegangen, so daß die entsprechenden Körper nur durch Zutritt von Begrenzungsebenen und Wegfall der ausgeschlossenen Flächenstücke entstehen, so wird sogleich verständlich, warum man eine von $n+1$ Flächen umschlossene Pyramide oder ein von $n+2$ Flächen begrenztes Prisma „n-seitig" nennt. Eine Ausnahme in der Bezeichnung macht nur das „Vierflach" (Tetraeder), diese Ausnahme ist aber berechtigt, weil in der That das Tetraeder eine besondere, für sich bestehende Art der Pyramide insofern ist, als jede seiner Grenzflächen Basis sein kann, mithin der Unterschied zwischen Grundfläche und Seitenflächen verschwindet, gerade wie unter den Prismen aus gleichem Grunde das Parallelepiped*) eine für sich bestehende Art darstellt. Da das Tetraeder und das Parallelepiped sich unabhängig vom Begriff der Pyramide oder des Prisma's definiren lassen, so ist es vielleicht das beste, sie überhaupt voranzustellen und zum Gegenstand einer besondern Betrachtung zu machen, zu welcher sie sich durch ihre specifischen Eigenschaften sehr wohl eignen; bei der darauffolgenden Einführung der Pyramiden und Prismen bliebe dann nur noch zu bemerken, daß jene beiden Körper als specielle Fälle sich einordnen. — 2) Die regelmäßigen Polyeder (Platonischen Körper). — 3) Stern-Polyeder und Archimed'sche Körper. Die letzteren können (vielleicht nur in einer Auswahl) zunächst einzeln vorgeführt werden; eine allgemeine Discussion, aus welcher die Existenz verschiedener Gruppen und der jeder Gruppe zugehörigen Körper hervorgeht (Baltzer S. 211—214), wäre später nachzubringen. — 4) Als Beispiele, wie sich aus bekannten Gestalten neue ableiten lassen, und zugleich als weiterer Uebungsstoff für das Abzählen der Ecken, Kanten und Flächen (im Hinblick auf die erwähnten Lehrsätze) empfehlen sich manche Krystallformen, wie die Combinationen aus Würfel und Octaeder, der sogenannte Pyramidenwürfel, das Rautenzwölfflach u. a. — 5) Die Obelisken oder Prismatoide erhalten ihre Hauptbedeutung zwar erst späterhin bei Bestimmung der Inhalte, mögen indes auch schon in diesem Abschnitt Erwähnung finden.

Der hier besprochene Abschnitt ist in streng wissenschaftlichem Sinne und zugleich in gedrängter Kürze behandelt bei Baltzer; weniger umfassend, dafür an manchen Stellen etwas ausführlicher, ist die Darstellung bei Heis-Eschweiler, wo auch der Cauchy'sche Beweis des Satzes mitgetheilt ist, daß zwei convexe Polyeder, deren Flächen bezüglich congruent und entsprechend zusammengeordnet sind, in den bezüglichen Flächenwinkeln und übrigen Elementen übereinstimmen. Unter den französischen Lehrbüchern zeichnet sich durch sorgfältige Behandlung der Polyeder die Geometrie von Amiot aus („Leçons nouvelles de Géométrie élémentaire par M. A. Amiot", Paris 1850); doch ist dort nicht unterschieden zwischen den Eigenschaften der Gestaltung und den Sätzen über Rauminhalt.

Ueber Symmetrie gehen die Lehrbücher (auch die ebenbenannten) sehr kurz hinweg;

*) Es wird wenige Lehrer geben, welche die unbequeme Länge dieses Namens nicht unangenehm empfinden; Schaffung neuer Namen ist indes immer etwas gewagt. Für das durchaus rechtwinkelige Parallepiped gebraucht Kommerell in seinem „Lehrbuch der Stereometrie" (Tübingen, 1865) den treffenden Ausdruck „Quader", welchem allgemeinere Aufnahme zu wünschen wäre. In demselben Buche ist Parallepiped in allgemeiner Bedeutung durch „Parallelflach" wieder gegeben, wodurch wenigstens eine merkliche Kürzung erzielt ist. (Ein früher irgendwo gemachter Versuch, „Spath" für Parallelepiped einzuführen, scheint wenig beachtet worden zu sein.)

sie dürfte aber in der Stereometrie eine gründliche Erledigung um so mehr verdienen, als sie in der Geometrie der Ebene gewöhnlich ignorirt wird, obwohl schon dort ihre Erwähnung nahe genug gelegt ist. Gerade den älteren Mathematikern, welche in der ebenen Geometrie sich scheuten, eine Figur irgendwie aus der Ebene herauszunehmen, und welche daher z. B. von Beweisen durch Umlegen eines Gebildes (so daß dasselbe mit verwechselten Elementen auf sich selbst zu liegen kommt) nichts wissen wollten, während sie doch von „Deckung“ congruenter Figuren sprachen, sollte es aufgefallen sein, daß in sehr vielen Fällen zwei congruente Gestalten sich durchaus nicht zur wirklichen Deckung bringen lassen, solange man sich blos auf Verschiebung oder Verlegung der einen innerhalb der Ebene beschränken will. Soll ein Dreieck aus drei gegebenen Seiten über einer dieser Seiten construirt werden, so ergeben sich zwei Dreiecke, deren eines nur dadurch auf das andere gelegt werden kann, daß man seine Fläche um die gemeinsame Seite gleichsam umgefalzt denkt, und so verhält sich's (von speciellen Fällen abgesehen) immer, wenn in der Ebene zwei Gebilde symmetrisch gegen eine Gerade liegen. Auch wenn solche symmetrische Lage nicht vorhanden ist, können in der Ebene congruente Figuren auftreten, deren gegenseitige Deckung erfordert, daß die eine aus der Ebene herausgehoben und ihre Fläche *umgewendet* werde. Wäre dieses Herausnehmen und Wenden unmöglich oder verboten und wollte man daneben den Begriff „Congruenz“ nur im unmittelbarsten Sinne gelten lassen, so wären jene Figuren nicht congruent, sondern symmetrisch, und es bliebe zu beweisen, daß sie symmetrische Lagen gegen eine Gerade einnehmen können. Es ist demnach außer Zweifel, daß schon in der Ebene ein wirklicher Unterschied zwischen congruenten und symmetrischen Figuren besteht; man könnte die letztern „verwendet congruente“ nennen, wie M. Ohm für symmetrische Gestalten im Raum die zutreffende, nur etwas absonderlich klingende Benennung umgestülpt congruent“ (im Hinblick auf Bildung symmetrischer Polyeder oder Vielkante aus congruenten Netzen) vorgeschlagen hat.*) Sofern die Ebene den Raum in zwei Theile scheidet und jedem Theil zugehört, hat sie selbst zwei Seiten, die man etwa als Vorder- und Rückseite unterscheiden könnte; zwei symmetrische Figuren in der Ebene erscheinen als congruent nur dann, wenn sie auf entgegengesetzten Seiten der Ebene gedacht werden.**) Uebrigens liegt der Grund, warum in der Ebene — anders als im Raum — symmetrische Figuren congruent erscheinen, nicht (wie man wohl gesagt hat) in dem Umstande, daß die beiden Seiten einer Ebene einander völlig gleich sind; denn dies gilt nur von der *leeren* Ebene und würde ebenso von den beiden durch die Ebene getrennten Theilen des leeren Raums gelten; bezüglich einer auf der Ebene gezeichneten Figur zeigt sich im Gegentheil die Verschiedenheit der beiden Seiten gerade darin, daß im allgemeinen diese Figur *nicht* mit sich zur Deckung zu bringen ist, nachdem die Ebene durch Umwendung ihre Seiten vertauscht hat. Auch müßte man, um eine Analogie mit dem Raum und sonach die Möglichkeit einer Vergleichung zu haben, nicht von den beiden Seiten einer Ebene sprechen, sondern von den beiden Theilen, in welche die Ebene von einer in ihr gezogenen Geraden zerlegt wird, da in der Ebene die Stelle einer im Raume benützten Symmetralebene durch eine Gerade (als Symmetralaxe) ersetzt wird. Allein die Analogie läßt sich nicht verfolgen. Der eigentliche Grund für das verschiedene Verhalten symmetrischer Gestalten ist allerdings darin zu suchen, daß die Symmetrie (als *Lage*) das einemal auf eine Axe, das anderemal auf eine *Ebene* bezogen wird, doch

*) *Stegmann* gebraucht einmal („Geometrische Untersuchungen über Drehung“, Marburg 1853) für „congruent“ und „symmetrisch“ die hübschen Benennungen „ebenbildlich“ und „gegenbildlich.“

**) Erklärt man symmetrische Gestalten in der Ebene als solche, welche in allen Stücken übereinstimmen, aber so liegen, daß die entsprechenden Stücke in entgegengesetztem Sinne aufeinanderfolgen, so giebt dies zwar (was im Raume nicht oder doch nur für gewiße Gebilde der Fall ist) eine bestimmte Anschauung, steht jedoch in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit der Congruenz.

ohne daß dabei Geometrie der Ebene und Geometrie des Raumes sich gegenüberstehen. Symmetrie gegen eine Axe giebt es auch im Raum; fällt man aus den Puncten eines räumlichen Gebildes Lothe auf eine Gerade und verlängert jede Lothstrecke um ihre eigene Länge über die Gerade hinaus, so bestimmen die Endpuncte der Verlängerungen ein neues Gebilde, welches mit dem ersten symmetrisch gegen die Gerade liegt, und dieses ist dem ursprünglichen congruent, weil, wenn man die Lothe mit der Geraden zu einem starren System verbunden denkt und dann die Gerade in sich selbst dreht, die mitgenommenen Lothe gleiche Winkel durchlaufen, also nach einer halben Umdrehung jeder Punct in seinen Gegenpunct fällt. Liegen die ursprünglichen Puncte in einer Ebene, so ändert sich nichts weiter, als daß dann auch die Lothe in derselben Ebene liegen. Genau betrachtet tritt demnach als letzter Grund für die Congruenz der gegen eine Axe symmetrisch gelegenen Gebilde die fundamentale Eigenschaft der Geraden auf, daß sie, in zwei Puncten festgehalten, keiner andern Bewegung fähig ist als einer Drehung in sich selbst, oder daß auf ihr eine bestimmte Punctgruppe fixirt ist durch Fixirung zweier Puncte der Gruppe, — eine Eigenschaft, welche im Raume keinem andern Gebilde zukommt und deßhalb die Definition der Geraden enthält. Zwei ebene Gestalten, welche im Raume gegen eine Ebene symmetrisch liegen, sind nur deshalb congruent, weil sie zugleich gegen eine Gerade — nämlich gegen die (in die Symmetralebene fallende) Schnittlinie ihrer Ebenen — eine solche Lage haben, daß sie durch Drehung um diese Gerade ebenso zum Zusammenfallen gelangen können wie bei symmetrischer Lage gegen die Gerade.

Eine Begründung der Lehre von der Symmetrie im Raume könnte ungefähr folgenden Gang nehmen. (Von der im Raume möglichen Symmetrie gegen eine Axe ist dabei Umgang genommen, also immer Symmetrie gegen eine Ebene gemeint.)

1) Erklärung der symmetrischen Lage zweier Puncte A, A'. Ein in der Symmetralebene S selbst gelegener Punct fällt mit seinem symmetrischen zusammen. 2) Werden A und A' mit einem in S angenommenen Punct R (welcher auch unendlich fern sein kann) verbunden, so entspricht jedem Puncte der AR ein symmetrischer Gegenpunct in A'R; beide Gerade liegen mithin selbst symmetrisch; ihre Winkel gegen S sind gleich. Also liegen zwei (unendliche) Gerade symmetrisch gegen S, wenn sie auf S einerlei Projection haben und entweder die S im nämlichen Punct unter gleichen Winkeln treffen, oder mit ihrer Projection in gleichen Abständen parallel sind. Zwei symmetrische Strecken AB, A'B' sind gleichgroß. 3) Denkt man sich den mit A und A' verbunden bleibenden Punct R auf einer in S angenommenen Geraden G bewegt, so ersieht man, daß jedem Puncte der Ebene GA ein symmetrischer Gegenpunct in der Ebene GA' entspricht. Die Lage des Dreiecks ARA', bei welcher seine Ebene senkrecht zu G ist, zeigt, daß die Ebenen GA und GA' gleiche Winkel mit S bilden. Die G kann aber auch unendlich fern gedacht werden. Also liegen zwei Ebenen symmetrisch gegen S, wenn sie entweder auf S einerlei Spur und gegen S gleiche Neigungen haben, oder mit S in gleichen Abständen parallel sind. Die gemeinsame Spur zweier symmetrischen Ebenen, von denen die eine durch drei Puncte A, B, C, die andere durch die symmetrischen Gegenpuncte A', B', C' geht, bestimmt sich aus zweien der Spuren von AB, BC, CA, oder von A'B', B'C', C'A'. Das symmetrische Gegenbild irgend eines ebenen Gebildes ist wieder eben. 4) Sind Z, Z' symmetrisch liegende ebene Gebilde, deren Ebenen die gemeinsame Spur G haben, so lehrt der Anblick der Lothe, welche aus entsprechenden Puncten A, A' der Gebilde auf G gefällt sind, daß durch Drehung der Z'-Ebene um G der Punct A' auf den Punct A gebracht werden kann. (Bei unendlicher Entfernung der G würde sich die Drehung in Parallelverschiebung verwandeln.) Also sind symmetrisch liegende ebene Gebilde congruent. 5) Ist E, E' ein Paar symmetrisch gelegener Ebenen, F, F' ein anderes Paar (so daß die symmetrischen Schnittlinien EF, E'F' entstehen), so stimmt das Dreikant, dessen Seiten den Ebenen S, E, F angehören, mit den von den Ebenen S, E', F' umschlossenen Dreikant in einer Seite und den anliegenden Winkeln überein; also sind die Flächenwinkel (E, F) und (E', F') gleich. 6) Gehen durch zwei symmetrische Puncte O, O', welche sich auf S in o

projiciren, je n Gerade so, daß immer zwei dieser 2n Geraden symmetrisch liegen, so sind in den beiden hiedurch bestimmten n-Kanten zwar die entsprechenden Seiten und die an entsprechenden Kanten liegenden Winkel unter sich gleich, die n-Kante selbst aber nicht congruent; denn könnten sie sich decken, so müßten auch die beiden Pyramiden congruent sein, deren gemeinschaftliche Basis ABC... durch die n Spuren der 2n Kanten bestimmt wird, und dies ist im allgemeinen unmöglich. Denkt man sich nämlich die S als Vereinigung zweier aufeinanderliegenden Ebenen und versucht man, die untere Ebene sammt der an ihr haftenden Pyramide O' umgewendet so auf die obere zu legen, daß die Basen beider Pyramiden wieder zusammenfallen, so wird dies zunächst nur mit einer Kante AB der Basis und (da beide Basen jedenfalls auf einerlei Seite der AB liegen müßten) nur in der Art gelingen, daß A auf B und B auf A fällt, oder auch, falls zwei Nachbarkanten AB, BC gleichlang sind, mit diesen zwei Kanten (unter Vertauschung von A und C), während jedes andere Eck der O'-Basis in der neuen Lage sich mit dem gleichnamigen Eck der O-Basis im ersten Falle symmetrisch gegen das in S gezogene Mittenloth der AB, im zweiten Falle symmetrisch gegen die Halbirungslinie des Winkels ABC stellt, und dasselbe gilt von der neuen Lage der Spitzenprojection o. Sollte also die O-Pyramide von der umgestellten O'-Pyramide gedeckt werden, so müßten zwei Vorbedingungen erfüllt sein: es müßte erstlich die Basis eine Symmetralaxe haben und zweitens die Pyramidenspitze sich in diese Symmetralaxe projiciren, d. h. die Pyramide müßte schon an sich eine Symmetralebene zulassen, und selbst dann würden bei der Deckung nicht die gleichnamigen Kanten ineinanderfallen. 7) Nach (4) und (5) sind an zwei symmetrisch gelegenen Polyedern die entsprechenden Seitenflächen congruent und die zu entsprechenden Kanten gehörigen Flächenwinkel gleich. Aus (6) aber ergiebt sich, daß gleichwohl die Polyeder nicht congruent sind. Selbst wenn für ein Paar der zu entsprechenden Ecken gehörigen Vielkante der in (6) erwähnte Ausnahmefall eintritt, hat die Deckung dieser beiden Vielkante noch nicht die Deckung der Polyeder zur Folge. 8) Aus einem Puncte A sei ein Loth Aa auf eine Ebene E gefällt, aus dem mit A gegen eine Ebene S symmetrisch liegenden Puncte A' ein Loth A'a' auf die Ebene E', welche mit E symmetrisch gegen S liegt. Beide Lothe fallen in eine Ebene N, welche durch AA' senkrecht zu der in S liegenden Schnittlinie der E und E' geht, und man sieht, daß die Fußpuncte a und a' eine gegen S symmetrische Lage haben. Liegt ferner 𝔄 mit A symmetrisch gegen E, 𝔄' mit A' symmetrisch gegen E', so liegt 𝔄' mit 𝔄 symmetrisch gegen S. Durch Drehung der E' um G bis zum Zusammenfallen mit E fällt, wenn das Loth A'a'𝔄' mitgenommen wird, A' in 𝔄, 𝔄' in A. Liegen demnach irgend zwei Gebilde P, P' symmetrisch gegen S, so sind auch ihre Projectionen p, p' auf E und E' symmetrisch gegen S; die Gebilde 𝔓 und 𝔓', welche beziehungsweise gegen E mit P und gegen E' mit P' symmetrisch sind, liegen unter sich symmetrisch gegen S; 𝔓 ist congruent mit P', 𝔓' mit P. 9) Die vorhin betrachteten Puncte A, 𝔄, A', 𝔄' liegen in der Ebene N auf einem Kreis, welcher den Schnittpunct g der N und der Geraden G zum Mittelpunct hat; bei Drehung der E' bis in E beschreibt jeder der mitgenommenen Puncte A', a', 𝔄' einen Bogen, dessen Centriwinkel = a'ga = 2 (S,E) ist. Läßt man daher die Ebenen E' (und also auch die Puncte a', 𝔄') ganz außer Betracht, so kann man A' in 𝔄 fallen machen durch Drehung der Strecke gA' in der Ebene N, wobei der Drehungswinkel (wenn a die Projection von A oder A' auf S bezeichnet) 2.aga beträgt. Hieraus folgt: Entspricht bezüglich einer Symmetralebene S dem Gebilde P das Gegengebilde P', und wird bezüglich einer beliebigen andern Ebene E ein zweites symmetrisches Gegengebilde 𝔓 zu P hergestellt, so sind die beiden Gebilde P' und 𝔓 congruent; sie können zur Deckung gebracht werden durch Drehung des einen um die Schnittlinie G der Ebenen S und E, wobei jedes der aus den Puncten des bewegten Gebildes auf die G gefällten Lothe einen Winkel durchläuft, welcher dem Doppelten des Flächenwinkels (S, E) gleich ist. Wird E parallel zu S angenommen,

so ersieht man die Congruenz von P' und 𝔓 unmittelbar daraus, daß je zwei gleichnamige Puncte beider Gebilde auf einer zu S und E senkrechten Geraden in einem Abstand liegen, welcher dem Doppelten des Abstands zwischen S und E gleich ist, so daß also beide Gebilde zur Deckung gelangen infolge einer Verschiebung des einen, dessen Puncte sich in den zu S senkrechten Geraden bewegen. Die Verschiebung vertritt in diesem Falle die Drehung um die unendlich ferne Schnittlinie der S und E; die erwähnten Geraden ersetzen die bei wirklicher Drehung von den Puncten beschriebenen Kreisbögen. 10) Ist ein räumliches Gebilde Q (z. B. ein Polyeder) so beschaffen, daß es durch eine Ebene E in zwei symmetrische Theile P, 𝔓 zerlegt werden kann, und wird bezüglich einer Symmetralebene S sein Gegengebilde Q' dadurch hergestellt, daß man zu P und 𝔓 beziehungsweise die Gegengebilde P' und 𝔓' bestimmt, so entspricht in Q' der Ebene E eine Ebene E', welche mit E symmetrisch gegen S liegt und die Theile P', 𝔓' scheidet. Man hat also wieder den in (8) betrachteten Fall, nur daß jetzt P und 𝔓 zusammen ein Ganzes bilden und ebenso P' und 𝔓'. Da nach (8) einerseits die Theile P' und 𝔓' unter sich congruent sind, andererseits die Theile 𝔓' und P, so ist auch Q' congruent mit Q. Ausnahmsweise ist also das symmetrische Gegengebilde eines räumlichen Gebildes diesem congruent, wenn dasselbe an sich schon von symmetrischem Bau ist. 11) Da nach (9) alle Gebilde unter sich congruent sind, welche als symmetrische Gegengebilde eines gegebenen bei beliebiger Wahl der Symmetralebene erscheinen können, so ist die Gestalt des Gegengebildes unabhängig von der Lage einer Symmetralebene. Man nennt zwei in irgendwelchen Stellungen auftretende Polyeder symmetrisch, wenn sich nachweisen läßt, daß sie bezüglich einer Ebene einander symmetrisch gegenübergestellt werden können, oder daß das eine congruent ist einem symmetrischen Gegengebilde des andern. 12) Zieht man aus sämmtlichen Ecken A, B, C,... eines Polyeders Gerade durch einen Punct O und nimmt auf denselben die Strecken OA' = OA, OB' = OB, OC' = OC,..., so ist das durch die Puncte A', B', C',... bestimmte Polyeder dem ursprünglichen symmetrisch. Denn legt man durch O beliebig eine Ebene S und eine zu ihr senkrechte Gerade LOL', und läßt man um LL' das neue Polyeder sich drehen bis einer seiner Eckpuncte, etwa A', die Hälfte eines Kreises beschrieben hat (also der Winkel L'OA' wieder in der Ebene LOA angekommen ist), so erhält A' eine Lage A'' symmetrisch mit A gegen die Ebene S; gleichzeitig hat aber auch jeder andere Eckpunct B' einen Halbkreis durchlaufen und sich bezüglich der Ebene S dem Puncte B symmetrisch entgegengestellt. In seiner anfänglichen Stellung (vor der Drehung) liegt das Polyeder A'B'C'.. dem Polyeder ABC... „central" gegenüber. Umgekehrt: Ist zu einem Polyeder P bezüglich einer Ebene S das mit ihm symmetrisch liegende Polyeder P'' hergestellt, so kann dieses bezüglich eines in S beliebig angenommenen Punctes O in centrale Lage gegen P gebracht werden mittels einer halben Umdrehung um die Gerade, welche durch O senkrecht zu S geht.

Aehnlichkeit der Polyeder. Ist bei der Pyramide bewiesen worden, daß zwei unter sich parallele Schnitte, deren keiner die Basis trifft, ähnliche Figuren liefern, daß also insbesondere ein zur Basis paralleler Schnitt eine der Basis ähnliche Figur ergiebt, so hat der Beweis bereits auch auf die Aehnlichkeit der dabei in den Seitenflächen auftretenden Dreiecke geführt, und es bleibt beim Uebergang zur räumlichen Aehnlichkeitslehre nur noch auszusprechen, daß die ursprüngliche Pyramide selbst der durch die Parallelebene von ihr abgeschnittenen Pyramide ähnlich ist. Daß zu irgend einem gegebenen Polyeder ein ihm ähnliches gebildet werden kann durch proportionale Veränderung sämmtlicher Kanten (ohne Aenderung an den Winkeln der Seitenflächen), und ebenso ein ihm „symmetrisch-ähnliches," indem man vom ursprünglich gegebenen zunächst auf ein ihm symmetrisches übergeht, ist an sich faßlich, wird aber besonders anschaulich, wenn man durch die Ecken A, B, C,... des gegebenen Polyeders und einen beliebig gewählten Punct O Gerade legt und auf diesen Geraden die Ecken A', B', C',... eines neuen Polyeders als Endpuncte der Strecken OA', OB',... bestimmt, welche den

Strecken OA, OB,... proportional sind; je nachdem die Strecken von O aus in der Richtung nach den ursprünglichen Puncten A, B,... oder in der entgegengesetzten Richtung abgetragen werden, erweist sich das neue Polyeder dem gegebenen entweder ähnlich oder symmetrisch-ähnlich. *) Von hier aus bahnt sich von selbst der Weg zur Theorie der Aehnlichkeitspuncte, welcher schon in der Lehre von der Kugelfläche vorgearbeitet sein wird durch Untersuchungen über die Aehnlichkeitspuncte von zwei und bei drei Kugeln. — Mit der nöthigen Erläuterung und Rechtfertigung läßt sich dann zeigen, daß man auch zu einer im Raume gegebenen (ebenen oder gewundenen) Curve oder irgend einer krummen Fläche ein ihr ähnliches (oder auch symmetrisch-ähnliches) Gebilde erhält durch Anwendung des nämlichen Verfahrens, welches zu dem Polyeder ABC... unter Benützung des Punctes O das Polyeder A'B'C'... geliefert hat.

Die Aehnlichkeitslehre soll demnach in einer wissenschaftlich gehaltenen Stereometrie umfassend abgehandelt werden, doch erst an dieser Stelle. Was also früher (S. 203) über den Nachweis der Aehnlichkeit paralleler Kegelschnitte zu bemerken war, bleibt in Geltung.

VI.) Inhalt von Oberflächen und körperlichen Räumen. — Bei einem Polyeder kommt die Gesammtoberfläche nur dann in besondern Betracht, wenn der Bau desselben ein Zusammenfassen der Seitenflächensumme in eine einfache Formel gestattet. Aehnliches gilt — nachdem einmal die Cubatur der Prismen und Pyramiden gelehrt ist — vom körperlichen Inhalt solcher Polyeder, welche nicht anders als durch Summation von Pyramiden oder Prismen cubirt werden können. In Betracht der Polyeder concentrirt sich demnach das Hauptinteresse auf den Raumgehalt prismatischer und pyramidaler Formen; daran reiht sich dann die Frage, ob der gesammte Inhalt eines andersgestalteten Polyeders auf einen bequemen Ausdruck gebracht werden könne, und die Untersuchung, für welche Polyeder besondere Cubirungsmethoden anwendbar sind. — Wenn zwischen den Flächeninhalten einzelner Seiten eines Polyeders (oder auch zwischen Seitenflächen und Diagonalflächen) bemerkenswerthe Relationen bestehen, so wären dieselben in diesem Abschnitte zu bringen. Eine solche Relation ist z. B. der Satz, daß in einem Tetraeder, an welchem drei vom nämlichen Eck ausgehende Kanten paarweise senkrecht aufeinander stehen (also ein durchaus rechtwinkliges Dreikant bilden), die Quadrate der drei entsprechenden Seitenflächen (d. h. der die Flächeninhalte ausdrückenden Maßzahlen) zusammengenommen das Quadrat der vierten Seite (der „Hypotenusenfläche," wenn die drei erstgenannten als „Kathetenflächen" bezeichnet werden) ergeben. Dieser leicht zu beweisende Satz sollte in den Lehrbüchern nicht vermißt werden, da er im Raume den Pythagoräischen Lehrsatz vertritt. — Daß die Gesammtoberflächen zweier ähnlichen Polyeder sich verhalten wie die Quadrate entsprechender Kanten oder Diagonalen, erledigt sich durch Verweisung auf die ebene Geometrie; daß ihre Raum-

*) Amiot schickt die Aehnlichkeitslehre dem von der Symmetrie handelnden Capitel voraus; er nennt (nach Chasles) zwei in der oben erwähnten gegenseitigen Stellung vorhandene Polyeder „homothetische" (und zwar entweder homothétiques directs oder homothétiques inverses) und gelangt von entgegengesetzt-homothetischen Polyedern zu symmetrischen, indem er die Proportionalität der abzutragenden Strecken in Gleichheit übergehen läßt. Für die oben als „centrale Gegenüberstellung" bezeichnete Lage zweier symmetrischen Polyeder gebraucht er die Benennung „symétriques par rapport à un centre," knüpft seine (knappen) Betrachtungen über symmetrische Polyeder vorzugsweise an diese Lage an und zeigt erst hinterher, daß zwei so liegende Polyeder auch in symmetrische Stellung gegen eine Ebene gebracht werden können. Der eigentliche und ursprüngliche Sinn des Begriffs „Symmetrie" wird verwischt, wenn man Centralität der Lage als eine Symmetrie der Lage auffaßt. Man müßte natürlich dieselbe Ausdehnung des Symmetriebegriffs auch für die ebene Geometrie gelten lassen; ein deutscher Lehrer wird sich aber schwerlich entschließen, zu sagen: ein Parallelogramm ist symmetrisch gegen einen Punct gestaltet, statt: das Parallelogramm hat einen Mittelpunct. Nur bezüglich zweier Puncte auf einer bestimmten Geraden ist der Ausdruck statthaft, ihre Lagen seien symmetrisch gegen einen dritten Punct der Geraden.

inhalte sich verhalten wie die Cuben solcher Strecken, wird zuerst für Pyramiden gezeigt und dann auf Pyramidensummen übertragen. — Bezüglich symmetrischer Polyeder ist die Raumgleichheit zu beweisen.*)

Kegel und Cylinder treten in diesem Abschnitt zum erstenmal als Körper auf. Soll also über solche Körper außer Bestimmung ihrer Oberflächen und Inhalte noch Einiges vorgebracht werden, was im III. Abschnitt nicht zu besprechen war, so wäre hier der Ort für Einschaltung; dahin würde z. B. gehören die Bestimmung des größten und des kleinsten unter den Dreiecken, nach denen ein schiefer Kreiskegel in den zwei Fällen geschnitten werden kann, daß die schneidende Ebene das einemal durch die Centrallinie, das anderemal durch die Axe des Kegels geht. — Während man sich bei Berechnung der Oberflächen von Cylindern und Kegeln auf die aufrechten mit kreisförmiger Basis beschränkt sieht, wird man bezüglich der Raumgehalte den Lernenden aufmerksam machen, daß die vom Prisma und der Pyramide herübergenommenen Berechnungsregeln ganz allgemein gelten und auch noch bei dem parallel zur Basis begrenzten Rumpf irgend eines Kegels. Der beim Prisma bewiesene Satz, daß der Rauminhalt dem Product aus der Normalschnittfläche und der Seitenkante gleich ist, zeigt, wie man für Prismen und Cylinder den Flächeninhalt des Normalschnitts finden kann aus Basis und Höhe, und auch unabhängig von der Höhe, wenn neben der Basis nur die Neigung der Seitenkanten oder Mantellinien gegen die Ebene der Basis bekannt ist. Dabei führt der schiefe Kreis-Cylinder auf Berechnung des Flächeninhalts einer Ellipse aus ihren Halbaxen.**) Aus dem citirten Satze läßt sich ferner ableiten, daß der Raum, welcher durch ein Stück einer gegebenen Kreiscylinderfläche und zwei Ebenen von beliebiger Lage begrenzt wird, das Product ist aus dem elliptischen Normalschnitt der Cylinderfläche und der Strecke, welche auf der Axe des Cylinders zwischen den Grenzebenen (also zwischen Mittelpuncten der begrenzenden Schnitte, vgl. S. 205) liegt, und eine weitere, vom Normalschnitt unabhängige Untersuchung ergiebt, daß die ebenen Grenzflächen sich verhalten wie die Abstände ihrer Mittelpuncte (oder auch irgend zweier in den Flächen auf einer Parallelen zur Mantellinie liegenden Puncte) je von der anderseitigen Grenzebene. — Für den aufrechten Cylinderhuf hat die Ausmessung des Mantels und des Rauminhalts keine besondere Schwierigkeit und kann unbedenklich in den Unterricht (wenn auch vielleicht nur als Excurs) aufgenommen werden.***)

Bei der Kugel hat man die Wahl, ob man Oberfläche und Rauminhalt unabhängig von einander bestimmen, oder den Inhalt aus der Oberfläche ableiten will, oder auch umgekehrt die Oberfläche aus dem Inhalt. Letzterer Weg ist der kürzeste, wenn man für Bestimmung des Inhalts die bekannte Zusammenstellung von Halbkugel, Cylinder und Kegel (geschnitten durch Ebenen parallel zur Basis der Halbkugel) benützt; er wird den Schülern am meisten zusagen; gleichwohl sollte man diese auch mit den andern Wegen bekannt machen. Ebenso ist es rathsam, bei Ausmessung der Oberflächen und Inhalte von Sectoren, Segmenten und Zonen der Kugel sich nicht blos an eine Methode zu halten; die Vergleichung verschiedener Methoden wirkt immer bildend. — Bei Heis-Eschweiler und auch in dem „Lehrgebäude der niederen Geometrie von C. A. Bret-

*) Bringt man zwei symmetrische Polyeder P, P' in symmetrische Lage gegen irgend eine Ebene, wählt im Innern von P einen Punct A beliebig und bestimmt dessen symmetrischen Gegenpunct A', so folgt aus den früheren Sätzen über Symmetrie (S. 225,8), daß die Abstände beider Puncte von den Ebenen entsprechender Seitenflächen F, F' gleich sind, also auch die Pyramiden FA und F'A'; u. s. w.

**) Vgl. S. 208, Anm. Was dort unter die Excurse zu verweisen war, fügt sich hier in den planmäßigen Gang des Unterrichts ein.

***) Aufgenommen ist der Huf z. B. bei Heis-Eschweiler. Dort werden sogar auch Kegelhufe betrachtet, womit übrigens — da unbewiesen bleibende Sätze über Quadraturen von Kegelschnitten zu verwenden sind — doch wohl gar zu weit vom Gebiet der elementaren Stereometrie abgewichen ist, selbst für einen Excurs.

schneider" (Jena, 1844) wird im Anschluß an die Kugelmessungen Berechnung der Oberfläche und des Inhalts für den Wulst *) gelehrt. Dies ist gewiß zweckmäßig, namentlich wenn der Lehre von der Kugelfläche allgemeinere Betrachtungen über Drehflächen vorausgeschickt worden sind, dürfte aber doch besser einem Excurse aufzubehalten sein, weil der Gegenstand, einmal berührt, noch um einen Schritt weiter verfolgt werden sollte. Die erwähnten Bücher betrachten nämlich den Wulst nur für den Fall, daß der erzeugende Kreis von der Drehaxe nicht getroffen wird; ein denkender Schüler kann nun richtig vermuthen, die erhaltenen Formeln möchten noch brauchbar sein, wenn die Drehaxe Tangente oder Secante oder auch Durchmesser des Kreises ist, und er begreift dann nicht, warum im letztern Fall die Formeln, statt auf die entsprechenden Ausdrücke für die Kugel zu führen, Null ergeben. **) Der Fall der Berührung zwischen Erzeugungskreis und Drehaxe bedarf gar keiner besondern Betrachtung; aber auch der Fall des Schneidens läßt sich in die elementare Untersuchung leicht mit aufnehmen.

Der Cavalieri'sche Satz, vorsichtig begründet, ist für die Cubatur von polyedrischen und krummflächigen Körpern so fruchtbar und seine Anwendung so durchsichtig, daß Bedenken gegen ihn (wie sie noch in einem vor Kurzem erschienenen Lehrbuche erhoben worden sind) gänzlich schwinden sollten. Man wird beobachten können, daß Schüler die von diesem Satze ausgehenden Herleitungen allen andern vorziehen.

Die Simpson'sche Regel in ihrer dreigliederigen Form bietet für eine große Zahl der in der Stereometrie plangemäß vorkommenden Körper, namentlich für deren Parallelsegmente, ein leicht zu behaltendes Mittel der Inhaltsberechnung und liefert bekanntlich den Inhalt dieser Körper (einschließlich der Obelisken) genau. Sie findet in den Lehrbüchern nur selten die Berücksichtigung, die sie verdient. Bringt man die für die betreffenden Körper auf anderem Wege gefundenen Inhaltsausdrücke durch Umrechnung in die Form jener Regel, so gewährt man dem Lernenden den Genuß, disparate Resultate schließlich in eine gemeinsame Darstellung zusammengefaßt zu sehen. Von dieser Seite betrachtet, wäre also nur nachzuweisen, daß bezüglich der hiehergehörigen Körper eine bereits bekannte Inhaltsangabe sich durch eine andere, auf jeden derselben passende Angabe ersetzen lasse, und damit könnte man sich beim Unterricht schon begnügen. Soll dagegen die Simpson'sche Regel als Grundlage für die erste Berechnung eines Inhalts benützt werden, so ist eine Vorbereitung nöthig, welche streng genommen über den Rahmen der elementaren Stereometrie hinausgreift. Es muß nämlich bewiesen werden, daß der zwischen zwei Parallelebenen enthaltene Raum eines Körpers durch die Simpson'sche Formel dann genau ausgedrückt werden kann, wenn die Fläche eines den Ebenen parallelen Schnitts eine ganze rationale, jedoch den dritten Grad nicht übersteigende Function des Abstands zwischen der Schnittebene und der einen Grenzfläche ist. Dieser Beweis läßt sich zwar durch elementare Mittel führen, allein es ist sehr fraglich, ob der erzielte Gewinn ein so weites Ausholen lohne; denn die Simpson'sche Regel, deren Einführung in anderem Sinne befürwortet wurde, ist für praktische Anwendungen nicht gerade die bequemste Berechnungsregel, weil sie, neben der Höhe des Parallelsegments, die Kenntnis oder die Vorausberechnung dreier Flächeninhalte verlangt, während man z. B. beim Pyramiden- und Kegelstumpf oder bei einer Kugelscheibe nach den sonst üblichen Regeln außer der Höhe nur die beiden Grenzflächen braucht. Man wird daher bei Grundlegung der

*) Dort als „Ringkörper" bezeichnet. Bekanntlich entsteht der Wulst durch Drehung eines Kreises um eine in seiner Ebene liegende Gerade.

**) Es sind die Formeln für den ganzen Wulst gemeint. Bei Heis-Eschweiler werden die beiden Theile des Wulstes, welche den beiden (durch den zur Drehaxe parallelen Durchmesser getrennten) Hälften des Erzeugungskreises entsprechen, auch einzeln betrachtet, und dann findet der Schüler die für den speciellen Fall (die Kugel) passenden Ausdrücke allerdings in den für jeden einzelnen Theil erhaltenen Ausdrücken wieder; es wird ihn aber doch stutzig machen, daß, wenn er die dem innern Theil zugehörigen Ausdrücke zu Grunde legt, die der Kugel geltenden Werthe mit negativem Vorzeichen erscheinen.

Simpson'schen Formel aus ihr doch die letzterwähnten Regeln nachträglich ableiten, wie es in der That auch von Aschenborn („Lehrbuch der Stereometrie 2c.", Berlin 1864; als zweiter Theil vom „Lehrbuch der Geometrie") geschieht, welcher eine beträchtliche Reihe von Körperinhalten direct aus der Simpson'schen Formel berechnet.*)

Barycentrische Berechnungsregeln für Räume und Flächen treten in der Stereometrie öfters auf, ohne als solche gesucht worden zu sein. Wenn sich ergeben hat, der Inhalt eines aufrechten, schief abgeschnittenen dreiseitigen Prisma's sei das Product aus der Basis und dem arithmetischen Mittel der drei Seitenkanten, so liegt darin die barycentrische Regel, da sich leicht nachweisen läßt, daß jener Mittelwerth dargestellt ist durch eine den Seitenkanten parallele und von den beiden Endflächen begrenzte Linie, welche durch den Schwerpunct der Basis geht. Noch unmittelbarer enthüllt sich die barycentrische Regel beim Inhalt eines aufrechten, schief abgeschnittenen Kreiscylinders, oder eines schiefen, normal abgeschnittenen Kreiscylinders. Der Satz, daß die Mantelfläche eines parallel begrenzten aufrechten Kreiskegelstumpfs erhalten wird, wenn man die Seitenlinie mit der Peripherie des durch ihren Halbirungspunct gehenden Parallelkreises multiplicirt, entspricht der Gulbin'schen Regel; und wo man den Wulst in Betrachtung zieht, hat man die Guldin'sche Regel sowohl bezüglich der Oberfläche, als bezüglich des Rauminhalts. Die barycentrischen Berechnungsweisen, besonders die Guldin'sche Doppelregel für Rotationskörper, sind so ansprechend, daß der Hinweis auf ihre Existenz auch ohne allgemeinen Beweis sich empfehlen wird, also (ähnlich wie in Betreff der Simpson'schen Regel) ein Hinweis durch Umdeutung gewonnener Formeln, wozu schon der volle Drehungskegel und Drehungscylinder Gelegenheit bietet. Noch wünschenswerther freilich wäre die wirkliche Begründung der allgemeinen Lehrsätze, und eine solche liegt der Stereometrie weniger fern als die Begründung des Simpson'schen Satzes, weil man mit letzterer eine halbversteckte Anleihe bei der Analysis zu machen hat, während der Begriff des Schwerpuncts eigentlich ein geometrischer Begriff ist; man nimmt längst keinen Anstand mehr, in der Elementargeometrie vom Schwerpunct eines Dreiecks zu sprechen, oder den Mittelpunct einer Flächenfigur als deren Schwerpunct zu bezeichnen. Beim Zusammenfassen mehrerer Schwerpuncte ist nur erforderlich, daß man jeden einzelnen mit einem gewißen Werthausdruck, gleichsam einem Coefficienten behaftet denkt, welcher eine Strecke, einen Flächen- oder Cubikinhalt, ein Gewicht oder sonst eine Größe bedeuten kann, wobei es bloß auf die Verhältnisse der gleichartigen Größen ankommt.**) Baltzer läßt (Stereom. § 11) auf die Complanationen und Cubaturen ein Capitel „von den Schwerpuncten der Figuren" folgen, in welchem er, in Anlehnung an Möbius, die Hauptsätze der Schwerpunctslehre beweist und schließlich die Anwendungen auf Körper- und Flächenberechnung zeigt. Für solche Anwendungen genügt schon der Momentensatz, so daß ihre Anreihung an den stereometrischen Unterricht (etwa als Excurs) auch ohne genaueres Eingehen auf die Schwerpunctslehre thunlich erscheint. Abgesehen vom wissenschaftlichen Interesse lassen sich die barycentrischen Berechnungsmethoden sehr vortheilhaft für die praktischen Zwecke der Technik verwerthen. In dieser Beziehung ist zu verweisen auf die Schrift: „Die Geometrie der Körper," von

*) Aschenborn lehrt überhaupt den Inhalt eines Körpers, dessen Schnitt parallel mit einer gegebenen Ebene im Abstand x eine ganze rationale Function von x zum Flächeninhalt hat, durch eine unausgesprochene Integration berechnen, indem der Werth des hiehergehörigen bestimmten Integrals als Summengrenze gefunden wird. Beim Uebergang zur Simpson'schen Formel bleibt dann nur zu zeigen, daß dieser Werth auf sie übergeführt werden kann, solange in der die Schnittfläche darstellenden Function keine höhere Potenz von x vorkommt als die dritte.

Auch Baltzer hat jene elementare Integration und ihre Nutzanwendung für den speciellen Simpson'schen Fall aufgenommen, doch nur anhangsweise, nicht als ein Fundament.

**) Man findet auf einer Karte den Bevölkerungsschwerpunct eines Districts, wenn man den die einzelnen Orte bezeichnenden Puncten die Verhältnißzahlen der Ortsbevölkerungen beimißt.

Dr. W. Zehme (Iserlohn, 1859). Die Verwendung der Guldin'schen Regeln hat Zehme noch erleichtert durch Ausbeutung eines glücklichen Gedankens, welcher in vielen Fällen die Kenntnis der Schwerpunctslage entbehrlich macht. Bezeichnet nämlich Q entweder eine Umfangslinie oder eine Fläche, x im einen oder andern Falle den Abstand des zugehörigen Schwerpuncts von der Axe X, um welche Q gedreht werden soll, und versetzt man x durch $a+y$, so nimmt das Erzeugnis $2\pi x . Q$ der Drehung (die Oberfläche oder der Cubikinhalt des Rotationskörpers) den Ausdruck $2\pi a . Q \pm 2\pi y . Q$ an, wobei $2\pi y . Q$ für sich als ein Rotationserzeugnis aufgefaßt werden kann, dessen zu X parallele Drehaxe Y von jener um a absteht; und wenn nun die Möglichkeit vorliegt, den Abstand a so zu wählen, daß die Oberfläche oder der Raum $2\pi y . Q$ unabhängig von der Guldin'schen Regel sich angeben läßt (z. B. wenn Q den Halbkreis über einem zu X parallelen Durchmesser bedeutet, der dann als Lage der Y gilt), so ist die Lage des Schwerpuncts eliminirt.

Den gewöhnlichen Ausspruch der Guldin'schen Regel (Rotationserzeugnis gleich dem Product aus dem rotirenden Gebilde und dem von dessen Schwerpunct durchlaufenen Weg) wird wohl niemand für emendationsbedürftig halten. Warum soll nun aber z. B. beim „Ringkörper" (Wulst), wenn derselbe ohne Bezugnahme auf den Guldin'schen Satz behandelt wird, die dem Mittelpunct des erzeugenden Kreises vorgeschriebene Bahn erst gleichsam in Uebersetzung (als Höhe eines dem Wulst gleichen Cylinders) genannt werden dürfen? Allerdings ergiebt sich bei solcher Behandlung der dem Guldin'schen Satze anpassende Ausspruch für die Oberfläche oder für den Inhalt des Wulstes auch erst durch eine Art Uebersetzung, durch eine Deutung der zunächst erhaltenen Formel; allein bei einem durch Drehung entstandenen Gebilde ist es doch wohl das natürlichste, die in der Formel erkannte Kreisperipherie als solche zu nennen, nicht sie zuvor zu rectificiren. Mit diesem Beispiel soll eine allgemeinere Bemerkung eingeleitet sein. Die geometrischen Wahrheiten, zu denen man bei Vergleichung von Flächen- und Rauminhalten gelangt, bilden zwei ungleiche Gruppen. Die kleinere Gruppe besteht aus Sätzen, welche direct durch rein geometrische Betrachtungen erhalten worden sind; sie liefern dann die einfachen Ausdrücke zur Berechnung der Grundgestalten. Die Sätze der zweiten Gruppe erhält man indirect als Folgerungen aus Rechnungsresultaten, indem man die Formeln, welche bei Verwerthung jener einfachen Ausdrücke zur Ausmessung anderer Gestalten erzielt wurden, in ihre Bestandtheile zerlegt und diese auf geometrische Deutbarkeit ansieht. Man sollte beim Unterricht den Unterschied zwischen beiden Gruppen nicht verwischen. In ziemlich vielen Lehrbüchern zeigt sich eine gewiße Scheu, Formeln ohne geometrische Einkleidung auftreten zu lassen; statt eine Berechnungsformel durch Lösung einer Aufgabe herzuleiten, hält man es für angemessener, einen geometrischen Inhalt der Formel als Lehrsatz voranzustellen und Beweis nachzubringen. Nun kann aber fast jede dieser Formeln auf mehrere Weisen geometrisch interpretirt werden, und schon deswegen ist es gerathen, zuerst die Formel selbst als das eigentliche Resultat der betreffenden Untersuchung gelten zu lassen, womit man keineswegs den Boden der Geometrie verläßt, denn man darf nicht vergessen, daß sowohl die ebene als die räumliche Geometrie ein Capitel aufnehmen muß, welches sich mit der Anwendung der Rechnung auf geometrische Probleme beschäftigt, eben das Capitel von der Ausmessung der Flächen und Räume, so daß also hier die Formel ihre volle selbständige Berechtigung hat. Die Auslegung der Formel im geometrischen Sinne folgt hinterher, aber diese Auslegung soll dann keine einseitige bleiben, vielmehr werden die Schüler selbst gerne daran gehen, die verschiedenen aus der Formel herauszulesenden Sätze aufzusuchen, von denen schließlich derjenige den Vorzug erhalten wird, welcher sich dem Gedächtnis wie von selbst einprägt, weil ihm eine fesselnde Anschaulichkeit inwohnt. Um noch einmal des vorangestellten Beispiels zu gedenken, so dürfte den meisten Schülern die Guldin'sche Anschauung mehr zusagen als die Verwandlung des Wulstes in einen Cylinder.*) Manche der zur zweiten Gruppe zählenden Sätze über Flächen- und Raum-

*) Handelt sich's um die Oberfläche des Wulstes, so würde es, wenn einmal rectificirt werden soll, consequenter sein, auch den Erzeugungskreis zu rectificiren und zu sagen: die Ober-

inhalte ergeben sich fast unmittelbar aus der Herleitung selbst in jener anschaulichen Form, die man lieber statt der Formeln im Kopfe behält und dann zur Wiedergewinnung der Formeln benützt. Zu diesen kaum je zu vergessenden Sätzen gehört z. B. der, daß aus dem einer Kugel berührend umschriebenen Cylinder durch zwei zu seiner Axe senkrechte Ebenen eine Flächenzone ausgeschnitten wird, welche der zwischen denselben Ebenen liegenden Flächenzone der Kugel gleich ist, — ein Satz, welcher merkwürdigerweise in manchen Büchern gar nicht ausdrücklich ausgesprochen wird, obwohl er (zugleich die Oberfläche der ganzen Kugel angebend) auf die sicherste Weise zur Flächenberechnung der Kugelzone und Kugelkappe leitet und also auch den Rauminhalt des Kugelabschnitts und der Kugelscheibe leicht wiederfinden läßt, falls für diese Inhalte die Formeln aus dem Gedächtnis verloren sein sollten. Manche Wahrheiten aus der ersten Gruppe sind so geradezu einleuchtend, daß Lehrbücher sich solcher Einfachheit zu schämen scheinen und vor dem Aussprechen eine Umprägung in stattlichere Form für nöthig finden. Unmittelbar und ohne jede Herleitung erkennt der Schüler, daß die Mantelfläche eines aufrechten Kegels (sobald einmal die Entwickelbarkeit der Kegel- oder Cylinderfläche gezeigt worden) einem Kreisausschnitt gleich ist, dessen Flächeninhalt bereits die ebene Geometrie aus Halbmesser und Bogenlänge berechnen gelehrt hat; trotzdem steht in vielen Büchern der „Lehrsatz": der Mantel ist einem *Dreieck* gleich, welches u. s. w.; „Beweis" folgt nach und bringt verspätet die nackte Wahrheit. Zu dieser wenig geschmackvollen Umschreibung der Sache greift man wahrscheinlich einer Analogie mit dem Cylinder zulieb, dessen Mantel ein *Rechteck* ergiebt; allein die richtige Analogie hat man gerade dann, wenn man beim Kegel den Kreisausschnitt beibehält, weil dann in beiden Fällen das unmittelbare Resultat der Aufwickelung beibehalten ist; ein Dreieck spielt nirgends herein; im Hinblick auf den Cylinder müßte man vielmehr dessen krumme Oberfläche mit dem Mantel eines Kegelstumpfs vergleichen und sagen: die Fläche einer Zone zwischen zwei zur Kegelaxe senkrechten Ebenen liefert nach der Aufwickelung ein Kreisringstück und dieses geht, wenn die Kegelfläche zur Cylinderfläche wird, in ein Rechteck über, weil die concentrischen Kreisbögen wegen unendlicher Entfernung ihres Mittelpuncts in gerade Linien ausarten.*) In einigen sonst höchst achtungswerthen Lehrbüchern wird, als Vorbereitung für die Cubatur der Kugel, ein Satz umständlich bewiesen, welcher, aus seiner Verkleidung herausgenommen, ohne weiteres unter Berufung auf eine der einfachsten Grundformeln ausgesprochen werden kann; er lautet: Wenn ein Dreieck um eine durch seine Spitze gehende (in der Ebene des Dreiecks liegende) Gerade gedreht wird, so ist der Inhalt des Rotationskörpers gleich dem Inhalt eines Kegels, welcher zur Höhe die Dreieckshöhe hat und dessen Basis dem von der Dreiecksbasis erzeugten Mantel flächengleich ist. Sieht man ab von der nicht zur Sache gehörigen Umwandlung des Mantels in eine ebene Fläche und des erzeugten Körpers in einen Kegel, und weiß man, daß die Berührungsebene einer Drehungskegelfläche senkrecht steht auf der durch die Berührungsmantellinie gelegten Meridianebene, so ersieht man unmittelbar die den Kern des Satzes ausmachende Wahrheit: der Inhalt des Ro-

fläche ist einem *Rechteck* gleich, welches u. s. w. Bei Wegfall des Cylinders wäre freilich die Analogie mit dem auf den Cubikinhalt bezüglichen Ausspruch verloren, dagegen hätte man sofort eine vollständige Complanation. Daß der Ringkörper beim Geradebiegen weder seine Oberfläche noch seinen Inhalt verändert, ist gewiß bemerkenswerth und soll dem Schüler nicht verschwiegen bleiben; indes sagt man ihm damit nichts, was gerade für den *Wulst* charakteristisch wäre; vielmehr ist jene Eigenschaft in ihrer vollen Bedeutung erst dann zu würdigen, wenn bekannt ist, daß sie in entsprechender Auffassung für *alle* Drehkörper von ringartiger Gestalt gilt, und so würde man zu der Consequenz getrieben, auch die allgemeine Guldin'sche Regel bei Ringen in anderer als der gewöhnlichen Form auszusprechen.

*) Da schon die ebene Geometrie beweist, die Fläche eines Kreisringstücks sei das Product aus der Breite des Rings und dem mittleren Bogen, so hat man auch sogleich den Satz, daß die Mantelfläche des aufrechten Kegelstumpfs erhalten wird, wenn man die Seitenlinie des Mantels mit dem Umfang des durch ihren Halbirungspunct gehenden Kreises multiplicirt.

tationskörpers ist das Product aus dem von der Dreiecksbasis erzeugten Mantel und einem Drittel der Dreieckshöhe. Denn wie man z. B. bei Ausmessung eines Kugelsectors unbedenklich die Kugelkappe in Flächenelemente und den Sector in elementare Pyramiden zerlegt denkt, deren Höhen Radien der Kugel sind, so darf man auch den von jenem Dreieck erzeugten Rotationskörper als Summe pyramidaler Elemente betrachten, deren jedes zur Basis das unendlich schmale Trapez zwischen nächsten Nachbarlagen der bewegten Dreiecksbasis hat und zur Höhe die Entfernung der Dreiecksspitze von der Ebene des Trapezes, d. h. von der betreffenden Berührungsebene des Kegelmantels, und diese Entfernung ist die Dreieckshöhe.*) So aufgefaßt ist der Satz anschaulich und bleibt haften, während er in der andern Einkleidung sich einer natürlichen Anschauung und bald auch dem Gedächtnis entzieht. Der Anschauung will sich auch der beliebte Lehrsatz nicht fügen: „Der Inhalt eines Pyramidenstumpfs (Kegelstumpfs) ist die Summe dreier vollen Pyramiden (Kegel) von der Höhe des Stumpfs, deren Basen u. s. w.;" der Satz ist eben eine *Formel* und braucht diesen Ursprung nicht zu verleugnen; als Formel wird er leicht und gern gemerkt; als geometrische Behauptung vorangestellt widerstrebt er einem unbefangenen Raumgefühl. Die Berechnung der Formel aus der ergänzten Pyramide durch Abzug des ihr ähnlichen Ergänzungsstücks ist, als auf jede Pyramiden- und Kegelform passend, andern Berechnungsarten (wie der von Zerlegung eines dreiseitigen Stumpfs ausgehenden) vorzuziehen. Will man aber für einen aufrechten Kegelstumpf den Inhalt ohne Voraussetzung des allgemein geltenden Ausdrucks finden, so ist es am einfachsten, das den Stumpf durch volle Umdrehung erzeugende Trapez (dessen eine Seite in die Drehaxe fällt) diagonal zu theilen und die den beiden Dreiecken entsprechenden Rotationskörper auszudrücken; man erhält für den Stumpf, wenn R, r, h, m, a der Reihe nach die Halbmesser der Grenzkreise, die Höhe des Stumpfs, die Seitenlinie und deren Abstand von dem in der Drehaxe liegenden Endpunct der Diagonale bezeichnen, zunächst $\frac{1}{3}\pi m (R + r) a + \frac{1}{3}\pi r^2 h$, und hieraus sofort (wegen $ma = Rh$) die gewöhnliche Formel. Einige Umgestaltungen dieser Formeln machen dieselben bequem für Ausrechnung in Zahlen; auch diese andern Fassungen kann man in geometrischer Uebersetzung aussprechen, doch werden die Sätze unmittelbar nach dem Ausspruch wieder vergessen. Noch mannichfaltigeren Stoff zu Uebersetzungsübungen liefern die verschiedenen Formeln für den Inhalt einer Kugelscheibe oder eines Kugelabschnitts. Alle Uebersetzungen solcher Art haben nur Werth als Uebungen für Schüler, es sei denn, daß der geometrische Satz einladend vor's *Auge* tritt. Ein Satz wird noch nicht dadurch anschaulich, daß man die geometrischen Bestandtheile einer Formel sich einzeln vorstellen kann oder daß man das Gebilde, welches als Ganzes der Formel zufolge dem ursprünglich gegebenen flächen- oder raumgleich sein soll, so genau kennt wie dieses selbst; es muß eine augenfällige Zusammengehörigkeit in der *Lage* der neu eingeführten Gebilde gegen das ursprüngliche hinzukommen. Wenn man erfährt, der Inhalt des Kegelstumpfs sei der Summe dreier Kegel gleich, so giebt dies kein Bild; denn für den einen Kegel müßte der Halbmesser der Basis erst construirt werden, die drei Kegel kann man sich an beliebigen Stellen, aufrecht oder schief denken, und wenn man — was am nächsten liegt — je einen der beiden Grenzkreise als Basis und den Mittelpunct des gegenüberliegenden zur Spitze nimmt, summiren sich die beiden Kegel nicht, lassen vielmehr einen zu subtrahirenden Doppelkegel erkennen, welcher zu einer Vergleichung mit dem die zwei Kegel umgebenden Rest des Stumpfs auffordert, also vom unmittelbaren Inhalt der Formel abführt. Wenn man dagegen aus der Formel für den Inhalt eines durch seine Höhe und den Halbmesser seiner Basis bestimmten

*) Schreibt man die Formel für den Inhalt des Rotationskörpers so, daß der Mantel des Kegelstumpfs nach dem in der vorigen Anmerkung citirten Satze ausgedrückt ist, so erhält man durch veränderte Paarung der Factoren den Inhalt in der Guldin'schen Aussprache. Diese Umgestaltung dürfte fruchtbarer sein als die unmotivirte Complanation des Kegelstumpfmantels und die Verkegelung des erzeugten Drehungskörpers.

Kugelabschnitts den Satz liest: „der Raum, welcher vom Abschnitt übrig bleibt nach Herausnahme einer ihn im Scheitel und im Basenmittelpunct berührenden Kugel, ist halb so groß als der aufrechte Cylinder, welcher Basis und Höhe mit dem Abschnitt gemein hat, oder eben so groß als der um die Kugel vermehrte Ueberschuß des Cylinders über den Abschnitt," so ist die Anschauung fixirt; der geometrisch gedachte Satz merkt sich besser als die Formel und führt schnell auf diese zurück. Unter Beibehaltung der vorigen Bestimmungsstücke für den Abschnitt läßt sich auch die Fläche der zugehörigen Kappe aus der Formel in einen sehr anschaulichen und die Formel selbst einprägenden Satz überführen; hört man nämlich, die Kappe sei der Fläche eines Kreises gleich, welcher die Entfernung des Scheitels von der Peripherie der Basis zum Halbmesser hat, so wird man unwillkürlich diesen Kreis in der durch den Kappenscheitel gelegten Berührungsebene um den Scheitel beschrieben erblicken.*)

Nachdem mit diesem VI. Abschnitt der Gang durch das Gebiet der Stereometrie beendet ist, mag noch die schon bei früheren Anlässen gestreifte Frage näher erörtert werden, welcher figürlichen (graphischen oder plastischen) Hülfen sich der Unterricht zu bedienen habe. Daß vor allem die innere Anschauung des Schülers auszubilden sei, wurde mehrmals betont, auch bereits (S. 198, Anm.) bemerkt, daß ein Lehrbuch mit den beizugebenden Figuren sparsam sein dürfe. Man wird übrigens zu unterscheiden haben zwischen den Hülfsmitteln, welche dem lebendigen Vortrag zu Gebote stehen, und denen eines Lehrbuchs. Der Vortrag kann Modelle benützen und diese sind hier — wenn sie zweckmäßig gewählt und nicht zu häufig angewendet werden — weit mehr am Platze als etwa in der descriptiven Geometrie. Was der Lehrer mit Zeichnungen an der Schultafel zu erreichen vermag, ist abhängig vom Grade seiner Zeichenfertigkeit; ein gewandter Zeichner darf bei einer ersten Entwickelung eines Satzes auch complicirte Figuren bringen, da der Schüler diesen wegen ihrer successiven Entstehung zu folgen im Stande ist und daneben mündliche Erläuterungen empfängt; aber schon bei einer Wiederholung sollte die verwickelte Figur möglichst vereinfacht oder auf bloße Andeutungen reducirt werden. Es steht fest, daß eine in allen Theilen ausgeführte Darstellung eines zusammengesetzten Gebildes, wenn man nicht Augenzeuge ihrer Entstehung war, gewöhnlich schwerer zu fassen ist als die vereinfachte Zeichnung, welche zu ihrer Belebung die Imagination des Betrachtenden in Anspruch nimmt, und dies ist ganz besonders für die gestochenen oder eingedruckten Figuren eines Lehrbuchs zu beachten. Bei einem Lehrbuch, mag dasselbe für Befestigung des in der Schule Gelernten oder für Selbstunterricht bestimmt sein, kommt es vor allem darauf an, dem Lesenden die Uebersicht zu erleichtern und seine Mitthätigkeit rege zu erhalten. So wenig nun eine unnöthige Breite im Text dem richtigen Verständnis aufhilft, so wenig wird eine zu ausführliche Figur sich den Dank des Lesers verdienen, der in beiden Fällen herausfühlt, daß man ihn unterschätzt und ohne Grund ermüdet; unter den Lernenden sind die geduldigsten nicht immer die besten. In wohlgemeinter Sorgfalt giebt man sogenannte „perspectivische" Figuren (welche in

*) Im ganzen VI. Abschnitt ist angenommen, daß der Unterricht nur die niedere Algebra voraussetze, der Schüler also noch keine Trigonometrie inne habe. Diese Annahme wird mit der am häufigsten vorkommenden Anordnung der Lehrfächer in Uebereinstimmung sein, obwohl an manchen Schulen die ebene Trigonometrie vor der Stereometrie (oder auch neben derselben) gelehrt wird, was recht wohl angeht und für die Stereometrie selbst insofern von Vortheil ist, als dann ihren Berechnungen ein erweitertes Feld offen steht; denn schon mit ebener Trigonometrie lassen sich verschiedene auf Raumgestalten bezügliche Aufgaben lösen und zwar (bei geschicktem Angriff) sogar solche, für welche man sonst sphärische Trigonometrie für erforderlich hält. (So kann man z. B. aus den Kanten und Winkeln eines Parallelepipeds die Diagonalen desselben weit kürzer und eleganter ohne sphärische Trigonometrie berechnen als mit dieser.) Geht der Stereometrie keine Trigonometrie voraus, so wird man beim Unterricht in letzterer auf stereometrische Probleme zurückkommen müßen, welche dann passenden Stoff gewähren zu Uebungen in Anwendung der trigonometrischen Hülfsmittel.

manchen und nicht gerade seltenen Fällen allerdings nothwendig sind) auch da, wo eine orthogonale Projection nicht bloß denselben sondern einen noch ersprießlicheren Dienst leisten würde. Mit jenen Figuren hat es nämlich eine eigene Bewandtnis. Sie sind gewöhnlich weder nach den wirklichen Gesetzen der Perspective noch nach einer axonometrischen Methode construirt, überhaupt gar nicht construirt, sondern gleichsam nur nach dem Gefühl gezeichnet; indessen wäre dagegen so lange nichts einzuwenden, als nicht eigentliche Verzerrungen entstehen, wie man sie freilich gar oft zu sehen bekommt (z. B. fast überall bei den Darstellungen der regulären Polyeder). Schlimmer steht es mit der Darstellung runder Körper und ihrer Schnitte. Man findet zwar in den neueren Lehrbüchern die an Kugeln oder Kegeln vorkommenden Kreise stets in nahezu elliptischer Form abgebildet, aber ohne daß ein solches Kreisbild (sammt Zubehör) immer die richtige Lage gegen den Umriß des Körpers hat. Ein paar einfache Beispiele werden verdeutlichen, was gemeint ist. In der „perspectivischen" Darstellung eines aufrechten Kegels muß in der Regel das nämliche Linienpaar sowohl den Umriß des Körpers als die schiefen Seiten des mitbetrachteten Dreiecks vertreten, welches den axialen Durchschnitt vorstellt; dies ist aber falsch, denn bei richtiger Zeichnung wird das elliptische Bild des Grundkreises von den Umrißlinien berührt, von den Dreiecksseiten geschnitten; auch ist die Verbindungslinie der Berührungspuncte nicht Axe der Ellipse, also nicht das Bild des betreffenden Kreisdurchmessers. Oder wenn ein Kreis den Umriß einer Kugel bedeutet und eine ihn berührende Ellipse als Abbildung eines zweiten größten Kreises eingezeichnet ist, so ist es falsch, die Verbindungslinie der Berührungspunete durch den Mittelpunct des ersten Kreises gehen zu lassen und die Pole des elliptisch erscheinenden Kreises in die Peripherie des ersten zu legen. Die Zeichner suchen solche Inconvenienzen nach Thunlichkeit zu verstecken, schaden aber damit der Klarheit und Schärfe der Auffassung.*) In allen Fällen, wo ein Körper eine Symmetralebene hat und von Ebenen senkrecht zu diesen geschnitten wird, sollte man das Zeichnungsblatt als parallel zur Symmetralebene denken und die Schnittfiguren in **Projection** geben, d. h. als gerade Linien; und auch in vielen andern Fällen ist eine Projectionszeichnung sprechender als eine angeblich perspectivische. Wer einmal daran gewöhnt worden ist, aus einer Projection und den beigegebenen Bezeichnungen sich eine schon zuvor im allgemeinen bekannte Gestalt vor Augen zu rufen, findet es peinlich, in einer ganz ausführlichen, reichlich mit Buchstaben gespickten Figur nach Anleitung des Textes die Einzelheiten verfolgen zu müßen, die er sich bequemer selbst abstrahirt. Wo **eine** Projection, als Aufriß gedacht, nicht völlig ausreicht, wäre eine zweite Projection als Grundriß beizufügen. Zur Vergleichung der Darstellungsmethoden mag ein Beispiel dienen. Wie schon gelegentlich erwähnt wurde, ist in dem Heis-Eschweiler'schen Lehrbuche der Huf eines aufrechten Kreiscylinders behandelt nach Oberfläche und Rauminhalt. Die dort eingedruckte Figur kann als Muster einer perspectivischen gelten, so deutlich und schön ist sie in allen Theilen ausgeführt. Trotzdem erschrickt der Leser vor der Complication der Zeichnung; er muß fürchten, hier auf eine äußerst schwierige und langwierige Untersuchung zu stoßen, und wenn er sich nach dem Studium des sehr klaren Textes auch überzeugt hat, die Sache sei im Grunde einfach, so wird er doch schließlich aufathmen wie von einer harten Arbeit. In der That ist es keine Kleinigkeit, sich in einer Figur zurechtzufinden, welche aus 29 Geraden (eigentlich 31, wenn die beiden vom Xylographen übersehenen Umrißlinien des Cylinders nachgetragen werden) und 5 Curven besteht und zur Bezeichnnng 34 große und kleine Buchstaben

*) Es ist Pflicht, zu erwähnen, daß die hier gemachten Ausstellungen keine Anwendung finden auf die Figurentafeln der schon genannten Schrift von **Zehme**: „die Geometrie der Körper." Dort sind die Bilder der polyedrischen und runden Körperformen überall richtig construirt und ungeachtet ihres kleinen Maßstabs von einer Anschaulichkeit, welche nichts zu wünschen übrig läßt. Durch geeignete Schraffirung, durch Beigabe von Durchschnitten oder Grundrissen ist nachgeholfen, wo es nöthig schien. Man erkennt in diesen Tafeln sogleich den mit den Methoden und Bedürfnissen des **technischen** Zeichnens vertrauten Mann.

erfordert hat. Ist nun ein Leser mit dem Verständnis auf's reine gekommen, so wird er, wenn ihm Projectionszeichnungen geläufig sind, nichts eiligeres zu thun haben, als sich eine neue Figur nach seinem Sinne zu zeichnen; er wird von den symmetrischen Hälften des Körpers nur die eine in Betracht ziehen und durch Grund- und Aufriß eine so einfache Darstellung erhalten, daß er jetzt mit Behagen überschaut was ihm zuvor so viel Mühe gemacht hatte.*)

Wenn verlangt wird, der Stereometrieschüler solle mit den Begriffen des Projectionszeichnens bekannt sein, so ist damit nicht gesagt, daß er neben der Stereometrie schon descriptive Geometrie studiren müße, obschon gleichzeitiger Beginn beider Fächer möglich wäre, weil die descriptive Geometrie aus der Stereometrie nur wenige Vorkenntnisse — eigentlich kaum mehr als die Sätze über gegenseitige Lagen von Geraden und Ebenen — voraussetzt. Was vom Grund- und Aufriß dem Schüler der Stereometrie jedenfalls und schon früh beigebracht werden soll, ist höchst einfach, ungefähr so viel als jeder gebildete Mann, der einen Bauriß versteht, ohne mathematische Kenntnisse weiß. Geht ein Lehrer über dieses unerläßliche Minimum hinaus, indem er die descriptive Geometrie in ihren Elementen wirklich in Angriff nimmt, so schafft er sich damit ein weiteres Belebungsmittel für seinen stereometrischen Unterricht, da nun manche der Aufgaben, für welche die Stereometrie lediglich die Theorie der Lösung zu geben vermag, praktisch (durch Constructionen auf dem Papier) gelöst werden können. Das Hereinnehmen jener Elemente ist insbesondere solchen Schulen zu empfehlen, welche auf einen handwerklichen Beruf vorzubereiten haben, wie niedere Gewerbeschulen und manche Realschulen, in denen dafür die rein wissenschaftliche Seite der Stereometrie weniger zur Entwicklung kommt. Lehranstalten höherer Stufe sollen damit keineswegs ausgeschlossen sein, werden sich indessen innerhalb des die Stereometrie bringenden Jahres auch nur auf die Elemente des andern Faches beschränken; denn gegen ein tieferes Eingehen spricht einerseits der Grundsatz, daß eine Schule nicht zu vielerlei neben einander betreiben soll, andererseits der Umstand, daß die descriptive Geometrie, so gering ihre Voraussetzungen an positivem stereometrischen Wissen sind, doch bald ihre eigenen Wege geht, auf denen der Lernende nur folgen kann, wenn er außer einem vollständig gefestigten Anschauungsvermögen und der nöthigen Fertigkeit im constructiven Zeichnen einen gewißen, von der Altersstufe mit abhängigen Grad geistiger Reife erlangt hat; die descriptive Geometrie, wissenschaftlich aufgefaßt, wird immer ein selb-

*) Es sei gestattet, aus dem erwähnten werthvollen Buche noch ein zweites Beispiel anzuführen. Bekanntlich besteht für die stereographische Projection der früher höchst umständlich (in der Hauptsache durch Rechnung) bewiesene Satz, daß die Projectionen zweier auf der Kugel liegenden Curven sich unter demselben Winkel schneiden wie die Curven selbst. Der einfache geometrische Beweis, den der Vf. dieses Aufsatzes in seinem „Lehrbuch der descriptiven Geometrie" (1857) gegeben hat, ist auch von Heis selbständig gefunden und in Grunert's Archiv (30. Theil, 1858) veröffentlicht worden, aus welchem er in das Heis-Eschweiler'sche Lehrbuch übergieng. Wenn zwei die nämliche Wissenschaft pflegende Männer unabhängig von einander auf denselben Gedankengang geführt werden, so ist dies immer für beide erfreulich, als ein Zeichen, daß der eingeschlagene Weg der rechte und naturgemäße sei. Beide müßen dann nothwendig dieselbe innere Anschauung gehabt haben; im vorliegenden Falle hat sich aber die äußere Darlegung dieser Anschauung ziemlich verschieden gestaltet. Die von Heis gegebene perspectivische Figur (obwohl ohne Vergleich einfacher als die zum Huf gehörige) fordert vom Leser immerhin eine gewiße geduldige Ausdauer, bis er sich die zahlreichen Linien aus dem Papier in das räumliche Bild übersetzt hat, und das endlich gewonnene Bild bleibt nichl lange haften; auch macht die Zeichnung einen längeren erklärenden Text nöthig, der dennoch erst nach wiederholtem Lesen die Einfachheit des Grundgedankens ganz erkennen läßt. Mit den elementarsten Mitteln der descriptiven Geometrie dagegen hat sich eine anspruchlose Figur gestalten lassen, an welcher zugleich die beiden andern Hauptsätze der stereographischen Projection zu beweisen sind, obwohl nur ein Aufriß (ohne Grundriß) benützt wird; der zugehörige Text konnte sich dabei auf wenige Zeilen beschränken.

ständiges, einem späteren Studienjahr aufzubehaltendes Lehrfach bleiben müßen. Daß übrigens ihre Elemente mit der Stereometrie zusammengehören, ist auch von andern Seiten anerkannt; das Heis-Eschweiler'sche Lehrbuch enthält „Anfangsgründe der Projectionslehre," — allerdings nur als einen Anhang;*) Aschenborn widmet das letzte Capitel seiner Stereometrie der „beschreibenden Geometrie," und M. Ohm hat sogar in seinem kürzesten Buche, dem äußerst compendiösen „Lehrbuch für den gesammten mathematischen Elementar-Unterricht" (Leipzig, 1836) an die „körperliche Geometrie" einige Paragraphen über „beschreibende Geometrie" angereiht.

Der Umfang, in welchem beim Unterricht die einzelnen Abschnitte der Stereometrie zur Geltung kommen, wird sehr verschieden sein, nicht nur nach der Verschiedenheit der Lehranstalten, sondern auch in Schulen gleicher oder nahverwandter Organisation verschieden nach der Individualität des Lehrers. Nur muß angenommen werden, daß der Lehrer bei einer etwa vorhandenen Vorliebe für den einen oder andern Abschnitt die andern nicht darüber zu sehr verkürze, und daß er das gesammte Gebiet der Stereometrie wissenschaftlich beherrsche, auch wenn der Lehrplan ihn durch knappe Zahl der Unterrichtsstunden zwingt, seinen Schülern den Einblick in manche Theile des Gebiets zu versagen. Gerade bei karg bemessener Zeit ist Tüchtigkeit des Lehrers doppelt nöthig, damit er aus dem reichen Lehrstoff die rechte Auswahl zu treffen wisse. Selbstverständlich richtet sich die Auswahl nach dem Mittelschlag der Schüler; daneben wird einem eifrigen Lehrer immerhin möglich sein, die talentvollen Schüler da und dort über den für den Mittelschlag berechneten Rahmen hinauszuführen. Wie bei völlig genügender Stundenzahl dem entsprechenden planmäßigen Unterricht noch Excurse angefügt werden können, so kann ein in der Zeit beschränkter Lehrer die Elite seiner Classe durch zweckmäßig gestellte, zunächst die Privatthätigkeit in Anspruch nehmende Aufgaben besonders berücksichtigen und zur Beschäftigung mit manchem außerhalb der allgemeinen Vorträge liegenden Gegenstand anregen, der dann durch einige Nachhülfe von Seite des Lehrers vollends bereinigt werden kann ohne Benachtheiligung der übrigen Schüler. Man hat diese Art des Lehrens, welche für allen mathematischen Unterricht (und nicht einzig für ihn) sich eignet, passend mit einer gemeinsamen Wanderung verglichen, bei welcher der Führer den größeren Theil seiner Schaar auf gerader Straße führt, während die Rüstigeren auf einem von der Straße durchschnittenen Schlängelpfad einen weiteren, aber anmuthigeren Weg zurücklegen.

Für alle Grade der dem Stereometrieunterricht einzuräumenden Ausdehnung sind entsprechende Lehrbücher vorhanden, von denen mehrere im Verlauf dieses Aufsatzes bereits genannt wurden. Als das bedeutendste darf wohl das Baltzer'sche bezeichnet werden; es ist zugleich recht eigentlich ein Buch für Lehrer, streng wissenschaftlich, bündig in der Fassung, überall klar und hat das besondere Verdienst, daß stets die einschlägige Literatur genau nachgewiesen wird. Eine Einsprache gegen dieses Urtheil glaubt der Verfasser des Aufsatzes von keiner Seite besorgen zu dürfen; vielleicht wird man ihm auch beipflichten, wenn er nach dem Baltzer'schen Buche zunächst das Heis-Eschweiler'sche**) einreihen möchte. Bei den folgenden Anführungen ist keine kritische Classification beabsichtigt; es sollen nur zwei Gruppen unterschieden werden: umfängliche Bücher von vorwiegend wissenschaftlichem Gepräge, und Bücher für die Hand des Schülers. Aus der ersten Gruppe sind noch zu nennen: „Lehrgebäude der niederen

*) Dieser Anhang giebt die Fundamentalaufgaben über Gerade und Ebenen und dann „Einiges über die Projection der regulären Polyeder." An den Polyeder-Projectionen sind ein paar interessante, sonst wenig bekannte Beziehungen nachgewiesen. Kommerell hat die nämlichen Beziehungen und noch mehrere andere in dem „Correspondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen in Württemberg" (Jahrgang 1867; Stuttgart) entwickelt.

**) Unter den „Anhängen" des Buchs ist besonders der IX. eigenthümlich und beachtenswerth: „Sätze und Aufgaben über Maxima und Minima."

Geometrie" von C. A. Bretschneider (Jena, 1844), außer ebener und räumlicher Geometrie auch analytische Geometrie (einschließlich der Trigonometrie) enthaltend; „Lehrbuch der Mathematik von J. H. Traugott Müller," II. Theil, 2. Abthlg., (auch unter dem besondern Titel: „Lehrbuch der Stereometrie," Halle 1851); „Éléments de Géométrie et de Trigonométrie" par Legendre (in vielen Auflagen; deutsch von Crelle, Berlin 1833, ein Buch, dessen wesentliche Vorzüge allgemein bekannt sind). An der Grenze zwischen der ersten und zweiten Gruppe steht, außer den schon erwähnten Büchern von Aschenborn und von Amiot, der letzte Abschnitt (10.—12. Buch) des Werks: „Elemente der Geometrie" von J. H. van Swinden, deutsch von C. H. A. Jacobi (Jena, 1834), und „Die Elementarmathematik nach den Bedürfnissen des Unterrichts" von J. Helmes, IV. Band (Stereometrie und sphärische Trigonometrie; Hannover, 1870). Den Uebergang zur zweiten Gruppe dürften vermitteln: „Die Stereometrie" von K. Koppe (6. Auflage, Essen, 1862, — auch als dritter Theil der „Anfangsgründe der reinen Mathematik"), und „Lehrbuch der Elementarmathematik" von Th. Wittstein (II. Band, Hannover 1862). Die Zahl der die zweite Gruppe bildenden Lehrbücher ist so groß, daß schwerlich jemand sie sämmtlich kennt; zu ihr gehören außer dem früher citirten Büchlein von Kommerell die sehr brauchbaren Compendien von Chr. Nagel („Lehrbuch der Stereometrie", 3. Aufl., Ulm 1857), von C. Spitz („Lehrbuch der Stereometrie," Leipzig und Heidelberg, 1858; mit einem im gleichen Jahre erschienenen „Anhang," welcher „die Resultate und Andeutungen zur Auflösung der im Lehrbuch befindlichen Aufgaben" liefert), von L. Kambly (als vierter Theil der „Elementarmathematik," Breslau, 1862) und von M. Steiner („Elemente der ebenen Trigonometrie und der Stereometrie," Breslau 1845); sie sind hier aus vielen Schulbüchern gleicher Tendenz hauptsächlich ihrer gedrängten Kürze wegen ausgehoben worden, welche, wenn sie dem Hauptzweck nicht schadet, schon an sich ein Vorzug ist. (Das Büchlein von Kambly enthält bloß 4½ Bogen, und ungefähr denselben Raum nimmt die Stereometrie bei M. Steiner ein.) — Von Schriften, welche nur einzelne Abschnitte der Stereometrie behandeln, wurden schon angeführt die von Mack (Dreikant), von Zehme (Inhaltsberechnungen) und von Escher; zu ihnen zählen auch zwei Werkchen von Hohl: „Vorschule der reinen Stereometrie" (Tübingen, 1840, — Gerade, Ebenen und „körperliche Ecken" behandelnd), und „Die Lehre von den Polyedern" (Tübingen, 1842). Eigentliche Monographien sind: „Ein neuer Lehrsatz der Stereometrie," von K. Koppe (Essen, 1843; — den „Obelisklen" einführend); „Das Prismatoid" von Th. Wittstein (Hannover, 1860, — Erweiterung des Obelisk-Begriffs); „Ueber Vielecke und Vielflache" von Chr. Wiener (Leipzig, 1864; — regelmäßige Vielecke höherer Art und Sternpolyeder). Die geachtete Schrift von K. W. Feuerbach: „Grundriß zu analytischen Untersuchungen der dreieckigen Pyramide" (Nürnberg, 1827) gehört insofern nicht hieher, als sie durchaus rechnend verfährt; sie muß aber dennoch genannt werden, weil mehrere ihrer bemerkenswerthen Resultate später auch auf elementarem Wege erwiesen worden sind. — Von Aufgabensammlungen ist die bekannteste: „Sammlung geometrischer Aufgaben" von Meier Hirsch*) (2. Bd., Berlin, 1807); sehr hübsche Aufgaben (und Sätze) finden sich in der „Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben der Elementar-Geometrie" von La Frémoire, deutsch von Kauffmann, herausgegeben von G. Reuschle, (Stuttgart, 1858); für Schulen mittlerer und niederer Stufe empfiehlt sich die „Sammlung stereometrischer Aufgaben" von J. A. Müttrich (nach dem Tode desselben zusammengestellt aus seinen Diarien und den Arbeiten seiner Schüler, herausgegeben durch v. Behr; Königsberg, 1861). **B. Gugler.**

*) In den darin vorkommenden barycentrischen Untersuchungen sind einige Irrungen untergelaufen, auf welche Zehme („Geometrie der Körper," Vorwort) aufmerksam gemacht hat.

Stetigkeit d. i. gleichmäßiger, die innere Ordnung des Gegenstandes und die Gesetze der körperlichen und geistigen Entwicklung beobachtender Gang in Unterricht und Erziehung ist eine wesentliche Bedingung erfolgreicher Thätigkeit auf pädagogischem Gebiete. Die Natur duldet keine Sprünge. Das Vollkommenere, Entwickeltere hat seine nothwendige Voraussetzung an dem minder Entwickelten und Vollkommenen, und jeder Stufe gebührt ihre bestimmte Stelle in dem Zusammenhange der pädagogischen Einwirkungen, jede fordert ihr eigenes Maß von Kraft und Zeitaufwand. Nicht, daß überhaupt nur stufenweise vorgegangen, sondern daß im Vorgehen auch Maß gehalten werde, liegt in dem Gebote der Stetigkeit. Sie ist die vollberechtigte und unentbehrliche Nebenbuhlerin des Fortschrittes, das unentbehrliche Heilmittel gegen das fieberhafte Verlangen nach Erfolgen, die im großen und ganzen sichtbar werden sollen. Ihre sittliche Wurzel liegt in der Mäßigung der Ansprüche, welche der Einzelne oder das Geschlecht an sich selbst und an seine Leiter hinsichtlich der Erreichung höherer Ausbildung der menschlichen Kräfte macht, eingedenk, daß nicht allen alles gegeben ist, und nicht nur den späteren, sondern auch den früheren Geschlechtern ihre eigenthümlichen Vorzüge vorbehalten bleiben. Ihre tieferen Quellen aber liegen in dem Anschauen der göttlichen Schöpfer- und Erzieherthätigkeit mit ihren langen Vorbereitungszeiten, wo es sich um Einführung großer neuer Lebenserscheinungen in die Welt handelt, mit ihrem oftmaligen scheinbaren Rückgange von bereits erklommener Stufe auf eine längst verlassene, mit dem ungemein langsamen Wachsthum aller derjenigen Pflanzungen, die auf eine immerwährende Dauer angelegt sind. Aus solchen Beobachtungen der Wege, welche der Geist Gottes geht, schöpft die gesunde, christliche Pädagogik ihr Wartenkönnen, während das Nichtwartenkönnen eben auch in Sachen der Erziehung und des Unterrichtes, zumal der Fortbildung solcher Volkstheile, die bisher in der geistigen Entwicklung zuweit zurückstanden, namentlich der gewerblichen und bäuerlichen Jugend, die Hast, binnen kürzester Zeit hier alles in den gewünschten Stand zu setzen, ein charakteristisches Merkmal einer sich selbst überstürzenden, über ihre Ziele hinauseilenden, die Kräfte der Lehrer wie der Schüler verzehrenden Zeit ist. Der Pädagog lasse auf jeder Stufe, die er betritt, dem Zöglinge Zeit, vollständig auf derselben heimisch zu werden, sich in das Erreichte einzuleben, sich von dem gewonnenen Standpuncte aus nach allen Seiten hin umzuschauen, und achte es für etwas unerläßliches, daß nichts wesentliches, was einmal gewonnen ist, wieder verloren gehen darf. Er schreite zur nächsten Stufe nicht eher fort, als bis der Geist oder der Leib die hier geübten Thätigkeiten in seine eigene Natur aufgenommen hat, daher aus der ausschließlichen Fortsetzung derselben keinen Reiz mehr empfängt und nach neuem von selbst verlangt. Er benütze nur die Zinsen der geistigen und körperlichen Lebensfülle, die er vor sich sieht und lasse das Capital unangegriffen. Wo nicht, so wird Oberflächlichkeit und Ueberdruß am Weiterstreben oder frühzeitiges Zusammenbrechen der Kräfte die nothwendige Folge sein.

Im übrigen hat man es hier, wie überall auf dem Gebiete der Erziehung, mit geistigen, nicht mechanischen Gesetzen zu thun. Die innere Ordnung des Gegenstandes ist nicht ein und dasselbe mit dem Begriffe, den sich der Erzieher oder Lehrer von denselben gebildet hat, und die Gesetze der geistigleiblichen Entwicklung sind oftmals so persönlicher Art, daß der Pädagog Mühe hat, seine sonst irgendwie gewonnenen Grundsätze dem eben vorliegenden Falle anzupassen. Krankheitszustände, die mit bedeutender nervöser Reizbarkeit verbunden sind, können unversehens zur Aenderung der ganzen Behandlung eines Kindes zwingen. Religiöse Entwicklungserscheinungen oder unerwartete geistige Einflüsse von außen — nicht minder. Zuweilen ist es eine Art höherer Eingebung, die den Erzieher plötzlich selbst auf eine der bisherigen entgegengesetzte Bahn führt. Der Lehrer, der seither in einer Schule voll zuchtloser Knaben mit unerbittlicher Strenge seine körperlichen Züchtigungen angewendet hat, zerbricht in der Heftigkeit seines Schmerzes über die stets erneuerten Zeichen des Ungehorsams seinen Stock und wirft ihn zum Fenster hinaus und siehe da — von nun an ist ein andrer Geist in der

Schule. Das läßt sich nicht nachthun, es ist etwas von oben gegebenes. Aber es ist ein augenfälliger Beweis, daß die bloße starre Consequenz nicht immer das Rechte trifft. Was soll man noch mehr an euch schlagen, so ihr des Abweichens nur besto mehr machet? sagt der göttliche Erzieher zu seinem Volke (Jes. 1, 5). Im letzteren Falle war der Erziehungsweg ein viel längerer, als im eben zuvor angeführten. Der Grundgedanke ist der gleiche. Das Uebermaß der Betrübnis, in welcher der Lehrer dort den bisherigen Weg der gesetzlichen Zucht plötzlich verläßt, wirkt eben so plötzliche Umkehr bei den Zöglingen, weil es ihnen auf eine überraschende Weise die Größe ihres Unrechts vor Augen stellt; das Zurückziehen der strafenden Hand Gottes von Israel bedeutet eben nur das Zurückziehen der Gnadenwirkungen überhaupt und die nothwendige Folge desselben, nämlich den immer tieferen Fall, der doch schließlich zur Erkenntnis des Unrechts führen muß, wenn nicht bei allen, so doch bei einigen. Das scheinbare Gegentheil von Stetigkeit ist überhaupt diese Art, das Böse an sich selbst zu Grunde gehen zu lassen, eine Art, in welcher Flattich seine Meisterstücke gemacht hat. Doch ist auch hieraus nicht gerade eine allgemeine Methode abzuleiten. Dem gewöhnlichen Erzieher bleibt nichts übrig, als die allgemein als gültig anerkannten Gesetze für Lehre und Zucht anzuwenden und sein Auge für die Fälle, wo Abweichung bringend geboten ist, offen zu halten.

K. Lechler.

Stiefkinder. Die Etymologie der Vorsilbe „Stief“ festzustellen, überlassen wir den Sprachforschern; in den Wörterbüchern von Abelung, Eberhard, Weigand u. a. finden wir folgende Ableitungen: 1. stiufan, alt-hochdeutsch = orbare, berauben; 2. stee, stio, niedersächsisch = locus, Ort, also stief = stellvertretend; 3. stief = tief, s. v. a. inwendig hohl — daher Stiefel!! — also Stiefvater = ein bloß nomineller, so zu sagen hohler Papa; wirklich eine prachtvolle Erklärung, nach welcher ich auch etwa meines Vaters Gypsbüste meinen Stiefvater nennen dürfte. Die erste ist jedenfalls unter diesen die erträglichste; „stiuffater, stiufmuoter“ kommt schon im Ahd. vor. Göthe hat es gewagt, die Silbe „stief“ einmal so zu behandeln, wie wenn sie als selbständiges Abjectiv bestünde, indem er Iphig. III, 1 den Orestes von Klytemnestra als einer „stiefgewordenen Mutter“ reden läßt; es ist uns aber nicht erinnerlich, daß dieser freiere Gebrauch irgendwie Nachahmung gefunden hätte. (Das Compositum „stiefangeheirathet“ scheint dem Volksmund nicht ganz fremd zu sein und wurde schon gebraucht, um die Ansprüche solcher Verwandten an Vetterschaft oder Basenschaft mit Indignation abzulehnen*). — Indem wir uns vom Worte zur Sache wenden, wissen wir zum voraus, daß diejenigen Männer und Frauen, die sich in ein eheliches Verhältnis begeben, wodurch die eigenen Kinder oder die des andern Theils Stiefkinder werden, schwerlich vorher in einer pädagogischen Encyklopädie nachschlagen, um sich über die ihnen dadurch zuwachsenden Pflichten zu belehren, so wohlgethan es immer auch wäre, diesen Punct vorher aufs reiflichste zu überlegen. Gleichwohl fordert es die Vollständigkeit, daß wir den Gegenstand nicht unberührt lassen. Die Kirche, als Vertreterin der öffentlichen Moral, hat es bei der Schließung solcher Ehen den Gatten einzuschärfen, daß alle und jede Vater- und Mutterpflichten auch auf die Stiefeltern übergehen, daß also die natürliche Liebe zur eigenen Nachkommenschaft in diesem Fall ersetzt werden muß durch das Pflichtbewußtsein, durch den sittlich sich bestimmenden Willen. Ist die Liebe zum Gatten eine durchaus reine und lautere, dann wird sich dieses Pflichtbewußtsein der Naturliebe dadurch nähern, ja

*) Für die Verwandtschaft der Silbe stief mit steif könnte vielleicht geltend gemacht werden, daß, wie wir aus Fritz Reuter sehen, im Plattdeutschen gesagt wird: Steifvater, Steifbruder. Aber zwischen beiden Begriffen läßt sich so gar kein Zusammenhang aufspüren, daß wir eher geneigt sind, in jener plattdeutschen Form eine mundartliche Corruption des stief, nicht aber die Urform hievon zu sehen. Auch das Wort „Steifbettler“ giebt keine Analogie her; denn ein Stiefbettler ist das nicht, vielmehr wohl ein solcher, der, weil er nicht als Bettler, sondern als Ehrenmann behandelt werden will, sich steif, d. h. aufrecht hinstellt, als stünde er al pari mit dem, den er anbettelt.

unter günstigen Umständen, d. h. wenn der Gatte und dessen Kinder auch ihrerseits guten Willen haben und thun, was recht ist, wird sich jenes mit diesem dadurch identificiren, daß um des Gatten willen auch die von ihm zugebrachten Kinder geliebt werden, als wären es leibliche Kinder, daß in ihnen der Gatte geliebt wird. Und so giebt es in der That glückliche zweite Ehen, in welchen die Kinder erster Ehe es niemals zu fühlen bekommen, daß ein Unterschied sei zwischen Eltern und Stiefeltern; Ehen, in welchen dem im zarten Alter übernommenen Kind ein Stich durchs Herz geht, wenn es zum erstenmal irgendwoher erfährt: die Mutter ist nicht deine rechte Mutter. Fatal ist es, daß die Kindermärchen so viel von bösen Stiefmüttern zu erzählen wissen; doch wird eine gute und treue Stiefmutter, die in der Wirklichkeit existirt, durch die bösen im Märchen schwerlich aus des Kindes Herzen vertrieben werden. Aber eben darum wird die Herstellung und Erhaltung solch eines reinen Verhältnisses um so leichter gelingen, je mehr die angetretenen Kinder sich noch in zartem Alter befinden, also von sich aus keine oder nur schwache Erinnerungen an den ersten Stand des Hauses haben, je mehr also auch der neu eingetretene Gatte der Erziehung sein eigenes Gepräge noch geben kann. Bei schon älteren Kindern aber wird derselbe desto mehr darauf Bedacht nehmen müßen, das Andenken des verstorbenen Ehevorfahren in ihren Herzen wach zu erhalten; selbst wenn die zweite Ehe innerlich glücklicher ist als die erste, wenn sogar die Kinder sich bewußt werden, daß sie's jetzt besser haben, als unter früherem Regime, so ist es weder taktvoll noch christlich noch pädagogisch, etwaigen Klagen oder Andeutungen der Art Gehör zu geben und auf Kosten des verstorbenen sich in Gunst setzen zu wollen. Umgekehrt aber, da schon das leiseste Mistrauen, als ob die angetretenen Kinder irgendwie den in zweiter Ehe gebornen nachgesetzt würden, oder, was das Gegenstück dazu ist, als ob der eine Gatte die Kinder aus seiner ersten Ehe infolge eines vielleicht unbewußten Mitleids mehr begünstige oder gar von ihnen Denunciationen gegen den zweiten Gatten annehme, das ganze Familienleben vergiften kann und muß: so werden gewissenhafte Stiefeltern ihre Elternpflicht mit zweifachem Ernst sich täglich und stündlich vor Augen halten, werden sich um so weniger von irgend einer momentanen Verstimmung beherrschen lassen, sondern lieber ein Uebriges thun, um zu solchem Mistrauen nach keiner Seite den geringsten Anlaß zu geben. Es wird in dieser Beziehung mit größerer Genauigkeit — wir möchten sagen: systematischer, als dies sonst in der Familie nöthig und ersprießlich wäre, die Erziehungsaufgabe zwischen Vater und Mutter so vertheilt werden müßen, daß die Uebung der Strenge, das Verweigern und Strafen immer zum größern Theile demjenigen von beiden zufällt, dem ein Kind leiblich zugehört, während dem andern vorzugsweise die Erweisungen der Liebe zugewiesen bleiben. („Du mußt mir," läßt Ottilie Wildermuth in der Erzählung „Lebensglück", s. aus dem Frauenleben, II. Bd. S. 202, eine zweite Mutter zu ihrem Manne sagen, „Du mußt mir die Liebe der Kinder gewinnen und erhalten helfen, Du mußt hie und da den Ernst und die Strenge über Dich nehmen und mir erlauben zu gewähren und zu mildern.") Andererseits aber ist es ebenso nothwendig, daß man nicht gegen ein Stiefkind allzu nachsichtig verfährt aus Furcht, es möchte die Zucht als Beweis des Mangels an Liebe aufgenommen werden, was schließlich eher den Schein der Gleichgültigkeit erregen würde. Ist reine Liebe nun wirklich vorhanden, dann giebt sie auch den Stiefeltern das Recht und die innere Vollmacht, am rechten Orte Strenge zu üben, ohne daß jene üble Folge zu befürchten wäre. Wo Stiefgeschwister im Hause beisammen sind, da wird die unwandelbare Gleichheit der Behandlung aller am meisten dazu beitragen, jene Misdeutung unmöglich zu machen.

Wenn freilich die Kinder einer ersten, durch den Tod getrennten Ehe in einem Alter stehen, in welchem sie möglicherweise schon die Schließung einer zweiten Ehe, gleichviel mit wem, der Mutter oder dem Vater als eine Untreue gegen den verstorbenen Gatten verübeln, sie wenigstens im stillen als eine solche schmerzlich empfinden, oder wenn ihnen solche zweite Heirath als eine Beeinträchtigung ihrer Ansprüche an das

Familiengut oder wenigstens, beim Vorhandensein erwachsener Töchter, als etwas ganz unnöthiges erscheint und vielleicht mit Recht so erscheint, so daß sie schon aus diesen Gründen zum voraus nicht nur dem zweiten Vater, der zweiten Mutter abhold sind, sondern auch die leibliche Mutter, der leibliche Vater um dieses Schrittes willen in ihrer Achtung sinkt: dann müßte man wünschen, es wäre derselbe unterlassen worden; obige Gründe sind in der That für einen besonnenen und gewissenhaften Menschen stark genug, um im Interesse des ganzen Hauses davon abzustehen. Ist er aber, per fas aut nefas, einmal geschehen, so steht es den Kindern nicht zu, sich ihrer Kindespflicht zu entledigen, die auch in diesem Fall dieselbe bleibt, obschon sie durch das vielleicht tief verletzte Kindesgefühl vielmehr erschwert als erleichtert wird. Wenn die Kinder alsdann das Andenken des Hingeschiedenen mit desto größerer Treue in ihren Herzen ehren, weil es durch die zweite Ehe im Hause ausgelöscht scheint, so ist das ja nur löblich; aber es hat auch Söhne gegeben, die die Verehrung einer verstorbenen Mutter wie einen Cultus mit einer gewißen Ostentation und als Demonstration betrieben, die gegen eine zweite Mutter sogar des Mutternamens sich enthielten: das ist ein Trotz, zu dem kein Kind ein Recht hat. Das Christenthum, das auch derlei Verhältnisse für die darunter Leidenden unter den Gesichtspunct einer göttlichen Zulassung stellen lehrt, flößt uns den Sinn ein, daß wir diejenigen, die wir lieben sollen, auch lieben wollen, und die wir lieben wollen, auch lieben können und lieben lernen, ja selbst Böses mit Gutem zu überwinden wissen. Das Kreuzeswort des Erlösers: „Siehe, das ist Dein Sohn; siehe, das ist Deine Mutter," — giebt, obgleich in anderer Richtung gesprochen, doch den besten Fingerzeig für Stiefeltern und Stiefkinder. **Palmer.**

Stiftsschule = Domschule s. d. Art.

Stilistik. Nach einem kurzen geschichtlichen Ueberblick über die Einführung und Ausdehnung der stilistischen Uebungen auf den höheren Bildungsanstalten werden wir die beiden Fragen beantworten: Welches Recht haben heute noch die stilistischen Uebungen? In welchem Umfange und nach welcher Methode sollen sie betrieben werden?

Schon in den Schulen der Alten sind Schreibübungen angestellt worden; die römische Jugend wurde nicht bloß in der Muttersprache geübt, sondern auch in und an der fremden, der griechischen, gebildet. Aber der Zweck der griechischen und römischen Schulen war vorzüglich darauf gerichtet, die Jugend für das spätere Leben redegewandt zu machen, und deshalb werden jene Uebungen der Schule regelmäßig als rhetorische bezeichnet. Das Mittelalter behielt die Sprache der Römer in den Schulen bei, nicht minder behauptete sich das Schulziel. Nicht die Sprache an und für sich war Gegenstand der Schulbildung, sondern sie war nur das Mittel; der Zweck war und blieb Ausbildung zu rhetorischer Tüchtigkeit, deren Ideal die Fertigkeit war, über alle nur möglichen Gegenstände lateinisch schreiben und sprechen zu können. Da man die Sprache nicht um ihrer selbst willen pflegte, so war die leicht erklärliche Folge jener Schulbildung, daß wir, obgleich fast alles, was geschrieben wurde, lateinisch war, in der Regel doch nur barbarisches Latein antreffen, und gutes Latein zu den Ausnahmen gehört. Die Schreibübungen der Schule wurden erst dann Stilübungen, als man eine bestimmte Norm, ein bestimmtes Muster aufstellte, nach denen der Stil gebildet werden sollte. Seit dem Wiederaufblühen der Wissenschaften in Italien im 13. Jahrhundert begann ein Kampf gegen die Scholastik und zugleich gegen die von ihr verunstaltete Sprache; mit größerer oder geringerer Strenge, mit verständigem Maß oder sinnloser Uebertreibung stellte man Cicero als Muster auf. Was man in Italien am frühesten begann, wurde in Deutschland zwar geraume Zeit später, aber mit gleicher Energie fortgesetzt. Auch hier wurde seit Agricola der Ciceronianismus als Ziel und Aufgabe der Schule betrachtet; Cicero's Schriften wurden mit Vorliebe gelesen, daneben vor allen übrigen die Komödien des Terenz, deren leichte Conversationssprache von den Schülern nachgeahmt werden sollte, um sie zu befähigen, über alle möglichen Gegenstände, auch die des alltäglichen Lebens, sich mit Fertigkeit la=

teinisch auszubrücken. Das damit bezeichnete einseitige und unpädagogische Ziel der Schule war ein Hindernis für die gesunde Entwicklung der Jugendbildung namentlich in Betreff der Muttersprache. Denn das Wiedererwachen der classischen Studien hatte überall auch die gute Wirkung gehabt, daß man nun auch der Muttersprache ein größeres Recht zutheil werden ließ, wie denn in Italien die Ausbildung der Muttersprache für mustergültige Prosa und Poesie genau in jene Periode fällt und in Deutschland Luther mit seiner Bibelübersetzung und seinen übrigen zahlreichen deutschen Schriften und der Begründung eines deutschen Gemeindegesangs ein hoffnungsreiches Wahrzeichen war, daß eine neue Zeit anbrechen sollte, in welcher das Latein, jene Sprache des alten imperium und der alten Kirche, wenigstens nicht mehr die Alleinherrschaft haben würde. Und in Beziehung auf dieses Verhältnis zwischen Altem und Neuem in Kirche und Literatur sagt J. William Draper in The intellectual development of Europe II, 186 ganz richtig: the rise of the many-tongued European literature was coincident with the decline of Papal Christianity; European literature was impossible under the Catholic rule; the prevalence of Latin was the condition of her (Rome) power."*) Indessen wurde in der Schule diese Bahn nicht sofort betreten, sondern erst durch eine Menge von Abwegen und Irrthümern gelangte die Pädagogik auf den richtigeren Weg. Das Latein blieb der Mittelpunkt der Schulbildung und behauptete beinahe die Alleinherrschaft. Um die Schüler zu befähigen, lateinisch zu sprechen und zu schreiben, las man Cicero und Terenz, zu demselben Zwecke behandelte man alle Gegenstände lateinisch, wurden die Lehrbücher in lateinischer Sprache abgefaßt, wurden Stücke des Terenz aufgeführt; zu diesem Zwecke verboten selbst Trotzendorf und Sturm gerade so wie die Jesuiten den Gebrauch der Muttersprache in und außer den Lehrstunden. Zwar wurde dem Latein Abbruch gethan durch Griechisch und Hebräisch, die in Deutschland seit der Reformation um ihres Nutzens für die Theologen willen betrieben wurden; zwar giengen die Bestrebungen des Comenius und Ratich darauf hinaus, nicht bloß unfruchtbares Latein zu treiben, sondern damit auch die Ueberlieferung von Realien zu verbinden; zwar betonten schon die Schulmänner von Comenius bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts, daß man die Muttersprache betreiben müße; aber, von Einzelnen abgesehen, im ganzen trug das keine Frucht, weil das Griechische nur zur Nothdurft und daher nur nothdürftig und durchaus nicht allgemein betrieben, der Realismus in den Schulen des 17. Jahrhunderts und auch noch im folgenden ganz unverständig gehandhabt, entweder mechanisch oder mit unsinniger Uebertreibung aufgefaßt wurde, und weil endlich die deutsche Sprache auf die untersten Classen beschränkt blieb, die man deshalb gern als deutsche Schule bezeichnete, während die höhere Latein- oder Particularschule genannt wurde. So blieb denn Latein der herrschende Unterrichtsgegenstand, Terenz und Cicero die gelesensten Autoren, und in der Manier nur änderte sich das eine, daß man auf neue Mittel sann, das Lateinsprechen und -schreiben recht schnell beizubringen, ein deutlicher Beweis, daß man den wahren Werth der classischen Studien in pädagogischen Kreisen noch gar wenig zu schätzen verstand. Und wie hätte es anders sein können zu jener Zeit! Wie sollte aus den Realien auf der Schule etwas werden, da man selbst auf Universitäten so wenig davon vorzutragen wußte, daß der ganze Geschichtsvortrag des Historicus in Straßburg darin bestand, daß er Tacitus Schriften las! Wie hätte man mit Erfolg die Muttersprache treiben können, die noch im Anfang des 18. Jahrhunderts durch lateinische und französische Brocken so außerordentlich verunstaltet erscheint! Und den Werth der griechischen Studien konnte man ebensowenig begreifen, als den der lateinischen, weil man den Nutzen des Sprachstudiums nur äußerlich auffaßte und es nur um des unmittelbaren Vortheils willen betrieb. Als aber Deutschland eine mustergültige Sprache und Literatur gewonnen hatte, als die fran-

*) (Das Aufblühen der vielsprachigen europäischen Literatur fiel zusammen mit dem Sinken des päpstlichen Christenthums; eine europäische Literatur war unter katholischem Regiment unmöglich; das Vorherrschen der lateinischen Sprache war die Bedingung der römischen Macht.)

zösische Revolution vieles, was längst vorbereitet war im Geistesleben der modernen Völker, zum Vorschein gebracht, als die Kämpfe gegen Napoleon dem deutschen Volke einen Beweis von seiner Kraft und einen Hinweis auf seine reichen Hülfsmittel gegeben und ihm vor allem das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit wiedergeweckt hatten: da wichen jene Misstände größtentheils von selbst, ein neues Leben erfüllte die Schule. Und wie man sich auch heute noch streiten mag über den wahren Zweck einer heilsamen Jugendbildung und Erziehung, die moderne Schule charakterisirt sich durch das Bestreben, die Gegensätze von Sprachstudium und Realismus auszusöhnen, indem sie einerseits den alten Sprachen, der Muttersprache und den Realien gleiche Rechte zuerkennt, andererseits das Sprachstudium und die Realien verständiger und tiefer auffaßt und dem Irrthum langer Jahrhunderte entsagt, als habe die höhere Schule direct für einzelne Bedürfnisse des praktischen Lebens vorzubilden. Der Realismus unserer Zeit ist nicht der alte; er kann nicht der des Comenius sein, der zugleich mit den Sprachen die Namen und im günstigsten Falle auch die Abbildungen von unzähligen Dingen den Schülern einprägen wollte, noch jener der ersten Berliner Realschule, in welcher 80 Sorten Leder vorgezeigt wurden, noch auch der des Philanthropins, in welchem Wolke das Gebären mit Hülfe einer Figur in allem Ernste besprach, sondern es ist der verständige Realismus, der das Individuum losreißt aus der staubigen Gelehrtenstube und aus den Schranken eines aus Misverständnis eingeengten Anschauungskreises. Dieser Realismus führt den Schüler ein in das frische Geistes- und Naturleben der ganzen Welt; durch die alte Geschichte und die alten Sprachen wird er sich seines Zusammenhangs mit dem Alterthum bewußt; neuere Sprachen und Geographie lehren ihn die Länder und Völker der Gegenwart kennen, während ihn der Unterricht in der Muttersprache, die Heimathskunde, Naturbeschreibung und Physik mit dem eigenen Vaterland vertraut machen und ihm seine unmittelbare Umgebung zum Verständnis bringen. Psychologie, Logik und Mathematik, d. i. auf Größen angewandte Logik schließen ihm das eigene Innere auf, indes die Religion ihn in die Welt über ihm einführt.*)

Dürfen wir diesen **Realismus** als einen gesunden und berechtigten bezeichnen, so müßen wir auf der andern Seite es auch aussprechen, daß das Sprachstudium ein verständigeres und fruchtbareres geworden ist; die alten Schriftsteller sind nicht mehr bloß ein Phrasendünger, womit man sein dürres Feld bestellte, sondern es werden in den Alten wieder aufgeschlossen die Fundgruben für Bildung des Verstandes, des Geschmackes und des Gemüthes und das Verständnis für eine nur äußerlich untergegangene Welt. Namentlich sind auch die herrlichen Schätze der Griechen zu Ehren gekommen, von denen man außer Aristoteles früher nur weniges, meist eine geringe Anzahl der homerischen Gesänge, las.

I. Werth und Rechtfertigung der Schreibübungen.

Durch die Erweiterung und Vervollständigung des Unterrichtsplans ist auch die Thätigkeit auf dem Gebiete der stilistischen Uebungen gesteigert worden. Die Gymnasien haben zum größten Theil die Schreibübungen im Lateinischen beibehalten und neue im Deutschen, Griechischen und Französischen hinzugefügt. Deshalb haben nicht bloß Gegner der alten Bildungsanstalten den Vorwurf erhoben, daß die Schüler mit der Fülle von Schreibübungen überladen und ihre besten Kräfte durch sie nutzlos absorbirt werden, sondern auch gewissenhafte Freunde haben Bedenken in derselben Richtung laut werden lassen. Am meisten sind die lateinischen Schreibübungen in ihrem ganzen Umfange oder bloß wegen ihrer zu weiten Ausdehnung angegriffen worden; sodann erleidet das Griechische die stärksten Anfechtungen; im Deutschen und Französischen möchte man zum Theil

*) Vgl. das schöne Wort von Laas (Ztschr. f. d. Gym. 1870, 9. S. 653): die Muttersprache in ihrer Gesetzmäßigkeit kennen zu lehren, ist ebenso Pflicht der nationalen Schule, wie die Beschäftigung mit den edelsten Gedanken, Gefühlen und Thaten unserer Nation: denn die Sprache ist **Archiv und Organ der nationalen Gedankenwelt**, das echteste Spiegelbild des nationalen Geistes. D. Red.

die Forderungen eher noch verstärkt, als gemindert wissen. Am eingehendsten werden wir daher das Lateinische erörtern müßen.

In Betreff des Deutschen ist schon darauf hingewiesen, daß mit dem Wiedererwachen der Wissenschaften wohl überall sich das Bestreben fühlbar machte, die Muttersprache vor allem zu pflegen, daß aber dieser Drang zunächst nicht stark genug war, um sich bleibenden Einfluß zu verschaffen. In Italien und in Deutschland trat die Muttersprache bald wieder gegen das Lateinische zurück. Selbst Luther, der durch seine deutschen Schriften Großes für die Weiterentwicklung des Deutschen gethan hat, wollte doch vor allem lateinisch gelehrt wissen (Raumer I, 174), Hermann v. d. Busch warf einem gewißen Heverling in Greifswald vor, daß er in gemeiner deutscher Sprache lese, Trotzendorf duldete kein Deutsch in seiner Schule, ebensowenig Sturm, doch ließ dieser den deutschen Katechismus auswendig lernen. Wenn auch Ratich und Comenius vor allem deutsch gelehrt wissen wollten, so hatte das doch keinen andern Erfolg, als daß sie auf den untersten Stufen auch Deutsch in elementarer Weise trieben. Indessen wurden seit Ratich wenigstens schon auch deutsche Lehrbücher gebraucht, während früher ausschließlich lateinisch geschriebene im Gebrauch waren. Auch blieb für die Schulen nicht einflußlos die Thatsache, daß seit dem 30jährigen Kriege die Sprache der Regierung allmählig in ganz Deutschland deutsch wurde. Die Hamburger Schulordnung verlangt schon sehr viel, nehmlich, daß der deutsche Unterricht in den 3 obern Classen „durch Lesund Anpreisung guter Teutscher Bücher, auch wirkliche Nachahmung in Teutschen Briefen, Reden und auf andere Weise" fortgesetzt werde, „damit niemand aus der Schule ins Gymnasium komme, der nicht genugsame Peoben einer reinen Schreibart in dieser Sprache abgeleget." Auch der Rector Baumeister und andere weisen auf die deutschen „auctores classici" hin. Aber das Deutsche blieb immer noch auf die vorbereitenden Stufen beschränkt, und das Deutsch, welches man damals schrieb, war barbarisch und verunstaltet. Allmählig wurde immer mehr gethan. Francke, der sich gar sehr über die Unkenntnis der zur Universität Kommenden in der deutschen Orthographie beklagen mußte, errichtete deutsche Bürgerschulen und im Pädagogium war eine der Hauptaufgaben dee Schülee, einen „guten teutschen Aufsatz" zu machen. Auch im Philanthropin wurden deutsche „Ausarbeitungen" gemacht. Dies waren die Anfänge, welche die gewaltige Entwicklung der deutschen Literatur begleiteten; seit der Zeit hat das Deutsche sich volles Bürgerrecht auf unsern Schulen erworben. Wer sollte nicht in die Foederung einstimmen, daß die höheren Lehranstalten, insofern sie eine allgemeine Bildung als ihr Ziel verfolgen, vor allem den Schüler befähigen müßen, sich über Dinge, die ihm hinreichend bekannt sind, klar und im Zusammenhang auszudrücken? (Vergleiche den höchst interessanten und anregenden Aufsatz von Laas in der Zeitschrift für Gymnasi. 1870, Heft 3. 4. 9.) Der deutsche Stil hat die allgemeinen Forderungen, die an den Stilisten jeder Sprache gestellt werden, zu erfüllen, dabei aber auch den Bedingungen gerecht zu werden, welche die eigne Sprache ihm auferlegt. Jene allgemeinen Gesetze sind logischer und ästhetischer Natur: Wahrheit und Schönheit, das sind die beiden vorzüglichsten Ziele jedes Stils. Die Wahrheit erfordert, daß der Stilist, was er fühlt und denkt, nicht nur in logischer Folgerichtigkeit, sondern auch sprachlich so klar und verständlich ausdrücke, daß die Darstellung keinen Zweifel, kein Misverständnis hervorruft; hierher gehört auch die sprachliche Correctheit, die, treu dem durch Convenienz fest gewordenen Gebrauch der Sprache in Form und Syntax, sich keine willkürlichen und leichtfertigen Abweichungen von den Gesetzen derselben gestattet. Den Forderungen der Schönheit aber genügt der Stil vor allem, — und darauf beruht die innere Schönheit, — wenn die gewählte Darstellungsform dem behandelten Gegenstand in der Art entspricht, daß der rechte, angemessene Ton in Würde, Kraft und Wärme, das richtige Maß der Ausführlichkeit und Fülle getroffen wird; daneben aber müßen noch einige mehr den äußeren, sinnlichen Eindruck bedingende Forderungen erfüllt werden, deren Berücksichtigung das Ohr wohlthuend beeührt, während ihre Vernachläßigung uns wie ein schriller Ton trifft,

die Forderungen der Mannigfaltigkeit in Ausdruck und Satzbau, der natürlichen Leichtigkeit der Diction, der Symmetrie und des Wohlklangs, welche alle vereint die äußere Eleganz hervorbringen. Es ist wichtig, von diesen allgemeinen, unerläßlichen Eigenschaften des Stils diejenigen hervorzuheben, welche der Deutsche am meisten zu vernachlässigen geneigt und gewöhnt ist; denn nur so können wir die Aufgabe genau erkennen, die wir an uns selbst und in der Schule an unserer deutschen Jugend zu lösen haben. Die deutsche Gründlichkeit, die nicht nur Gründe sammelt, sondern auch in jeden einzelnen derselben sich vertieft, ist ein allgemein anerkannter Vorzug. Aber eben dieser Vorzug hat oft zwei Uebelstände im Gefolge. Durch das Streben nach erschöpfender Vollständigkeit der Beweisführung, die alles, auch das Nebensächliche sagen will, wird zunächst der Uebersichtlichkeit und Deutlichkeit des Ganzen gar zu leicht Abbruch gethan. Unter den neuen Völkern sind es namentlich die Franzosen, welche, wie wenig sie auch den Deutschen an Gründlichkeit gleichkommen, in der geschickten und übersichtlichen Hervorhebung und Zusammenstellung der Hauptpunete Meister sind. Daher werden gelehrte französische Werke gern und leicht gelesen, während die Werke deutscher Forscher, in denen oft eine ganze Lebensarbeit enthalten ist, in Wahrheit nur von Deutschen, mit Ueberwindung großer Schwierigkeiten, studirt und verstanden werden können, von Fremden aber fast regelmäßig schon nach den ersten Capiteln unverstanden aus der Hand gelegt werden. Der andere Uebelstand, den wir so häufig im Gefolge der deutschen Gründlichkeit treffen, ist die Vernachlässigung der Form; eben weil wir alles — und daher in der Regel für den Leser zu viel — sagen wollen, wird die Schwierigkeit der Darstellung vermehrt, und es gebricht uns an der rechten Frische und wohl auch an Zeit und Lust zu der neuen mühevollen Arbeit, das tief Gedachte in eine schöne Form zu gießen. Indessen ist doch auch hier schon manches geschehen, um das, was uns Deutschen fehlt, zu ersetzen. Die großen Heroen unserer classischen Literaturperiode haben auf dem Gebiete der Dichtung und eine Anzahl neuerer Gelehrten namentlich in der geschichtlichen Darstellung zur Genüge bewiesen, daß es dem Deutschen nicht unmöglich ist, mit der Tiefe seiner Gedanken und Empfindungen und mit der Gründlichkeit seiner Forschungen Schönheit und anmuthige Frische der Darstellung zu verbinden. Mit nicht geringerer Mühe und Ausdauer als Cicero in seinen Schriften und Virgil in seinen Versen haben Göthe, Schiller u. a. immer wieder auf's neue die bessernde Hand an ihre Werke gelegt. Man braucht nur zu lesen, was Schiller (Heinr. Döring, Schillers auserlesene Briefe) an Dalberg schreibt: „Es kann mir Stunden kosten, bis ich einem Perioden die bestmöglichste Rundung gebe u. s. f.," und eine Menge anderer Stellen in seinen Briefen damit vergleichen, und man wird erkennen, mit welcher Mühe, selbst Peinlichkeit und Strenge gegen sich selbst er darnach strebte, seinem Stil die vollendetste Form zu geben. Freilich bleibt noch sehr viel zu thun übrig. Nicht mit Unrecht sagt Schön, daß das Geheimnis der Darstellungskunst im großen und ganzen unserer Literatur zur Zeit noch abgeht (S. 12), daß selbst das sonst so siegreiche Genie unserer ersten Meister diesen Mangel nicht immer auszugleichen vermocht habe (S. 13); mit Recht auch Fr. Thiersch (Ueber gelehrte Schulen III, 392), daß wir hinter den Alten, wie hinter den Franzosen noch zurückstehen (vergl. Campe im Pädag. Archiv 1870 S. 486). Selbst auf dem Gebiete der classischen Literatur finden wir noch so viel abweichendes und auffallendes, sonderbares und anstößiges, daß wir nicht umhin können, in dieser Beziehung die Ueberlegenheit anderer Nationen anzuerkennen (vergl. als Probe: Abweichend construirte Verba, mitgetheilt von Wagler in Herrig's Archiv 1870 S. 338 ff.). Dennoch ist es die eigenthümliche Aufgabe unserer deutschen Schule, zu lernen und zu lehren, aus dem reichen Schatze unserer Gedanken und aus der unerschöpflichen Fülle unseres deutschen Gemüthes in jedem einzelnen Falle das Wichtigste mit weiser Beschränkung auszuwählen und eine unablässige Sorgfalt sowohl auf die übersichtliche Gruppirung der Hauptsachen, als auch auf die geschmackvolle, frische, leichte Darstellung zu verwenden. Aber die Pflicht der Schule ist nicht nur diese positive, dem Schüler zum

klaren und zusammenhängenden Ausdruck seiner Gedanken zu verhelfen, sondern sie ist auch eine negative und prohibitive, insofern der Schüler immer und immer wieder gewarnt werden muß, sich ohne klaren Gedanken auszusprechen, d. h. vor der leeren Phrase. Beide Pflichten könnte die Schule, meint man wohl auch, ohne eigentlichen deutschen Unterricht, ohne deutsche Stilübungen erfüllen. Und in der That, wenn jeder Lehrer seine Schüler nöthigt, alle Antworten in correctem und zusammenhängendem Deutsch zu geben, wenn keine Uebersetzung aus den fremden Sprachen ungerügt bleibt, welche die Gesetze der deutschen Sprache nicht achtet und aus Bequemlichkeit sklavisch den Fußtapfen des fremden Idioms folgt, wenn jeder Lehrer in allen seinen Fragen und Mittheilungen, welcher Art sie auch sein mögen, in dieser Beziehung sich selbst der strengsten Zucht unterwirft und den Schülern ein stetes, lebendiges Muster ist, so kann man sich leicht erklären, wie auch ohne besonderen Unterricht in der Muttersprache die Schüler befähigt werden, sich klar und der Sache entsprechend zu äußern. Haben nicht die Engländer eine lange Reihe berühmter Redner aufzuweisen, und doch beginnen in ihren Schulen erst in der obersten Classe die Stilübungen in der Muttersprache sowie die lateinischen (vgl. u. a. Tom Brown's Schuljahre v. Th. Hughes, bearb. von E. Wagner, S. 77). Indessen ist damit kein genügender Beweis für die Entbehrlichkeit eigener Stilübungen im Deutschen geliefert, da jene berühmten Redner und Stilisten im Verhältnis zu allen auf englischen Schulen Gebildeten doch nur einen geringen Bruchtheil repräsentiren. Für die große Masse unserer Schüler sind deutsche Stilübungen unentbehrlich. Die strenge Zucht, die der Lehrer gegen sich selbst und gegen die Schüler üben soll, befähigt diese wohl zu einem klaren, von leerer Phrase sich fernhaltenden Ausdruck, aber nicht zu einem zusammenhängenden, gut disponirten Vortrag. Diese beiden Erfordernisse des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks vermittelt die Schule nicht ohne weiteres. Denn der regelmäßige Verkehr zwischen Schülern und Lehrern besteht in kurzen Fragen und Antworten in katechetischer Form, nur in seltenen Fällen gewährt die Schule die Gelegenheit zu einem zusammenhängenden Vortrage, etwa bei dem Geschichtsunterrichte. Und die Uebung im Disponiren, die ein strenges Eingehen auf die Lectüre und logisches Zergliedern des gelesenen Stoffes bietet, möchte wohl niemand als hinreichend bezeichnen, um den Schüler zu befähigen, seine Gedanken geordnet und gegliedert vorzutragen. Daher wird es eine Aufgabe des deutschen Unterrichts bleiben, durch geeignete Stilübungen den Schüler auch nach dieser Richtung hin auszubilden.

Die Gründe für Beibehaltung stilistischer Uebungen im Lateinischen sind andere als für das Deutsche. Den lateinischen Schreibübungen ist kein Vorwurf erspart worden; man hat sie nicht nur verworfen, weil sie weder nothwendig noch nützlich seien, sondern sie sogar als schädlich verschrieen. Aus den Reihen der Philologen selbst sind Gegner derselben entstanden. Um so sorgfältiger muß die Prüfung der gegen und für sie vorgebrachten Gründe sein, um eine feste Position zu gewinnen. Es empfiehlt sich aber bei der Besprechung Aufsätze und Exercitien zu trennen, weil beide in der Regel verschieden beurtheilt werden.

Am meisten angegriffen werden die lateinischen Aufsätze, sie werden auch am seltensten und mit geringerem Eifer vertheidigt. Als noch das öffentliche Leben, in welches der Schüler eintreten sollte, in der Kirche, im Regierungs- und Diplomatenverkehr, in der Behandlung der Wissenschaften die Fertigkeit des mündlichen und schriftlichen Gebrauches der lateinischen Sprache bei den Gebildeten voraussetzte, wurden Uebungen auch im freien mündlichen und schriftlichen Ausdruck mit besonderer Vorliebe in den Schulen gepflegt. Sobald aber jene Voraussetzung nicht mehr zutraf, erhoben sich Stimmen, zuerst vereinzelt, dann immer stärker und zahlreicher gegen die lateinischen Ausarbeitungen. Schon Ratich, Locke, und im vorigen Jahrhundert Miller und Stuve haben laut jene Uebungen incriminirt. In Württemberg sind die Aufsätze sowie die lateinischen Sprechübungen schon längst gefallen; wo sie noch beibehalten sind, weist man sie der Prima und den reiferen Secundanern zu; fast überall werden sie an Werth den Exercitien nach-

gestellt. „Die freien schriftlichen Aufsätze", sagt Seyffert im Vorwort der Palaestra Cic., „wie sie gewöhnlich von den Schülern angefertigt werden, stehen in der Kraft des bildenden Elementes und dem allgemeinen geistigen Ertrage hinter den lateinischen Stilübungen (z. B. Exercitien der Pal. Cic.) zurück." Zunächst ist hervorzuheben, daß freie Aufsätze in der früheren Ausdehnung nicht mehr möglich sind; früher schrieb man lateinisch über alle möglichen Gegenstände und in allen denkbaren Stilgattungen, Episteln wurden fast überall aufgegeben, die **Kunst** der lateinischen Rede war das ausgesprochene Ziel der Schule (so bei Sturm). Daß ein solches Ziel, das wohl denkbar war, so lange es das einzige der Schulthätigkeit blieb, heute nicht mehr verfolgt werden kann, bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung. Möglich ist heute nur noch, den einfachsten historischen Stil im Erzählen von wohlbekannten Ereignissen aus dem Alterthum, sowie die schlichteste räsonnirende Darstellungsweise in den beiden oberen Classen zu üben. Fraglich aber ist es, ob selbst in dieser Beschränkung die freien Aufsätze noch für die Schulen zu empfehlen sind. Mützell (Zeitschr. f. Gymn. 1848, S. 120 f.) findet sogenannte philosophische und moralische Themata bedenklich und gefährlich, empfiehlt dagegen die an das Geschichtsstudium sich anlehnenden. Aber die Gründe, die er für ihren Nutzen anführt, beweisen im besten Falle eben nur ihren Nutzen, nicht aber ihre Nothwendigkeit. Wenn er sie als „eine Ergänzung und Vertiefung des historischen Unterrichts" ansieht, so muß darauf erwidert werden, daß der Nutzen in dieser Richtung sicher noch größer sein würde, wenn jene Themata deutsch behandelt würden und dem Schüler nicht durch das fremde Idiom ein Hemmschuh angelegt würde, den die Sache durchaus nicht erfordert. Das Charakteristische des lateinischen Aufsatzes ist darin zu finden, daß der Schüler den Stoff selbst disponiren muß und in der freien Darstellung nur durch die fremde Sprache selbst gebunden ist. Seitdem die deutsche Sprache an unseren Schulen den berechtigten Sitz eingenommen hat und Ausarbeitungen in derselben von den untersten Classen auf gefordert werden und Dispositionsübungen sich damit schon in Tertia, spätestens in Secunda verbinden, kommt der logische Gewinn, der in den später eintretenden lateinischen Aufsätzen zu suchen wäre, überhaupt nicht mehr in Betracht. Und weiter, wenn die Schüler sogar genöthigt werden, in den äußeren Formen der Disposition, in Einleitung und Uebergängen dem, wenn auch noch so anerkennenswerthen, doch auf einem Punete der Entwicklung stehen gebliebenen, stereotypen Muster zu folgen, so wird damit der Jugend ohne irgend welchen Nutzen Gewalt angethan, und der Einfluß derartiger Uebungen auf das Deutsche ist eher ein hemmender und beschränkender, als ein fördernder zu nennen. Und endlich die Chrie, die man den Alten zu Liebe sogar im Deutschen anwendet, ist gar keine Anleitung zu einer logischen Disposition, da sie auf einer unvollkommenen Partition beruht. Was die freie Darstellung, die in den lateinischen Aufsätzen geübt wird, anbetrifft, so ist die Klage fast allgemein, daß sie in der Regel sich nicht emporhebt zu einer sachgemäßen, besonnenen Erzählung oder Discussion, sondern sich in leere Phrase verliert, zumal wenn man bei der Wahl der Themata nicht vorsichtig und — bescheiden genug ist. Selbst Mützell (a. a. O.) hat in seiner Auswahl von Thematen manche aufgestellt, in denen eine zu hohe Anforderung an den Schüler liegt, z. B. Philosophia cur apud Romanos non floruerit, exponatur. Aber auch in dem Falle, daß das Thema wirklich geeignet ist, liegt die Gefahr nahe, daß der schwächere Schüler die Schwierigkeiten des sprachlichen Ausdrucks umgeht und sich in wenigen, zum Ueberdruß wiederholten Wendungen herumdreht; dadurch wird er in der sprachlichen Bildung nicht gefördert, in sittlicher Beziehung aber, wenn es ihm gelingt, eine Arbeit zusammenzustoppeln, die den mild urtheilenden Lehrer noch befriedigt, durch Selbsttäuschung geschädigt; „dem unreflectirten Treiben der routinirten Köpfe aber leisten die Aufsätze zu leicht Vorschub" (Seyffert a. a. O.). Sollte man aber im Ernste behaupten wollen, daß im freien lateinischen Aufsatz die Arena sei, in welcher der Schüler sein ganzes lateinisches Eigenthum exhibiren könne, so erwidern wir darauf, daß die Exercitien, wie sie von Nägelsbach, Seyffert, Süpfle

gegeben werden, noch weit mehr die energische Anstrengung des Schülers zur Voraussetzung haben.

Es ist wahr, bei den Aufsätzen wird die Kraft mehr zur Schau gestellt, bei den Exercitien geübt. Deshalb aber haben jene auch geringeren Werth und müßen fallen, wenn sich die Zeit für sie nicht mehr findet. Mit Recht stellt es daher Köchly in seinen Thesen §. 21 (abgedruckt bei K. A. Schmid, Das Recht der lateinischen und griechischen Schreibübungen in den höheren Schulen Württembergs 1869) dem Ermessen der Lehrerconferenz der einzelnen Gymnasien anheim, ob und inwieweit sogenannte freie lateinische Arbeiten den Schülern aufzugeben sind, und beschränkt sie, wo sie aufgegeben werden, auf die Stufe einer mehr oder minder freien Reproduction des in den alten Classikern Gelesenen. Auch die neue badensche landesherrliche Verordnung, „die Organisation der Gelehrtenschulen betreffend“ (abgedruckt N. Jahrb. für Ph. u. Päd. 1870. 2. Abth. S. 253) bestimmt in §. 6 und 4, daß freie lateinische Aufsätze als regelmäßige Aufgaben nicht gefordert werden; Stilarbeiten aber (d. i. Exercitien) sollen von der zweiten Classe (Quinta der preuß. Gymnasien) an in der Regel jede Woche gefertigt werden.

Viel weniger bestritten ist das Recht der Exercitien; sie bestehen in einer genauen Uebertragung eines deutschen Stückes in correctes Latein; der wesentliche Unterschied zwischen ihnen und den freien Ausarbeitungen besteht nicht allein darin, daß bei jenen der Stoff in einer bestimmten Form gegeben ist, sondern vornehmlich in der Nöthigung, diesen Stoff genau zu übertragen und die für die Uebertragung vorliegenden Schwierigkeiten nicht zu umgehen, sondern zu überwinden. Nur in diesem Sinne aufgefaßt haben die Exercitien die Vorzüge, die in Folgendem erörtert werden. Zunächst erreicht man durch sie am vollständigsten das Verständnis und die Beherrschung der fremden Sprache, welche jeder, welches Ziel er auch dem Sprachstudium bestimmen mag, erstrebt. Es ist zwar richtig, daß die Lectüre der classischen Literatur der fremden Sprache die erste, natürlichste und immer unerschöpfliche Quelle aller sprachlichen Kenntnisse ist, aber es wird niemand leugnen, daß bei dem Uebersetzen aus der fremden Sprache eine viel geringere Schwierigkeit zu überwinden ist, als bei dem Uebertragen in die fremde Sprache. Wo aber geringere Schwierigkeiten sind, ist auch die Geistesarbeit geringer, und wo die Arbeit geringer ist, ist auch der Lohn und die Frucht ohne Zweifel weniger groß. Bei der Lectüre braucht der Schüler nicht auf alles einzelne zu achten, um richtig zu übersetzen; es genügt häufig ein Ueberblick, ein Erfassen der Hauptsachen, und die deutsche Uebersetzung gelingt; selbst an das Abweichende, z. B. die Stellung der Worte gewöhnt sich der Schüler bald, und er wendet im Deutschen das sich ihm von selbst darbietende Richtige an, ohne sich bewußt zu sein, daß er von dem fremden Idiom abweicht. Ganz anders ist es bei dem Schreiben (Componiren). Da stellt sich auch nicht das geringste von selbst ein, sondern alles muß gefunden werden, in allem entstehen Zweifel, Verlegenheiten, und das Zurechtsuchen und Zurechtfinden aus dem Dunkel zur klaren Einsicht, das ist eben die Arbeit, die schwere Geistesarbeit. Aber, worin man durch Nachdenken und Suchen zur Erkenntnis gekommen ist, das ist ein bewußteres, festeres Eigenthum; da nun bei den Exercitien allmählig das gesammte Sprachmaterial durchgearbeitet wird, so ist es unzweifelhaft, daß schließlich durch die Exercitien die Sprache besser erfaßt und beherrscht wird, als durch noch so umfangreiche Lectüre. So dürfte denn der Satz, der so oft ausgesprochen ist (z. B. von Mützell a. a. O.), daß niemand eine Sprache verstehe, der darin nicht schreiben gelernt habe, sich dahin modificiren, daß ohne Exercitien nur eine unvollkommene Kenntnis der fremden Sprache erlangt werde.

Aber auch für die Lectüre selbst hat das Exercitium seine Bedeutung. Vieles, worüber der Schüler bei dem Lesen hinwegschlüpfte, erregt seine Aufmerksamkeit, nachdem es bei dem Exercitium ein Gegenstand seines Nachdenkens hat werden müßen. Wenn er nun auch nicht richtiger übersetzt als früher, so wird er doch das Richtige, das ihm zum großen Theil von selbst zufiel, nunmehr mit Bewußtsein und Verständnis aufsuchen

und anwenden. Das Uebertragen in die Muttersprache wird immer mehr an Verständnis von dem Verhältnis der beiden Sprachen zu einander gewinnen, je mehr das Exercitium nöthigt, mit Mühe das der eignen Sprache Entsprechende aufzusuchen.

Nicht minder wichtig ist der Ertrag für die Geistesbildung überhaupt. Mit Recht sind die Exercitien vielfach als die beste Geistesgymnastik und Geisteszucht bezeichnet worden. Wer möchte bezweifeln, daß die Arbeit, die das Exercitium dem Schüler auferlegt, da sie vorzüglich in einem fortwährenden Vergleichen deutscher und fremder Ausdrücke und im Unterscheiden Aehnliches bedeutender Worte besteht, den Verstand wie nichts anderes in Thätigkeit setzt und ihn dadurch übt und schärft: wie nichts anderes, weil keine andere Thätigkeit des Schülers eine so große Menge von Schwierigkeiten zu überwinden hat; die schwierigsten Aufgaben der Mathematik werden von dem gut vorgebildeten Schüler gelöst, wenn er einmal den Weg der Lösung gefunden hat, die Ausführung im einzelnen führt ihn auf Operationen, die ihm wohl bekannt sein müßen und an Zahl nicht gerade umfangreich sind. Aber der beste Schüler findet in jedem neuen Exercitium viele neue schwierige Einzelheiten, die ihm neue Arbeit, neues Lernen nöthig machen (vgl. Schmid a. a. O., namentlich S. 55. 60). Insofern nun die Exercitien die Verstandesbildung überhaupt befördern, sind sie mittelbar auch ein Gewinn für die übrigen Unterrichtsfächer, wie für den ganzen Menschen, was die sogenannten praktischen Leute in ihrer Kurzsichtigkeit ganz und gar übersehen, wenn sie fragen, was denn dem Schüler alle seine Mühe für sein späteres Leben nütze; aber auch einen directen Gewinn haben namentlich die übrigen Sprachen aus der energischen Behandlung der Exercitien in einer einzelnen, und ganz besonders die deutsche (vgl. Mützell a. a. O. 113). Was die pommersche Directorenconferenz 1861 über den Nutzen, den das Lateinische überhaupt für den deutschen Unterricht hat, feststellte, gilt vor allem von den Exercitien. Denn die Auswahl des Richtigen in der fremden Sprache führt den gewissenhaften Schreiber in der Regel auch zu einer Prüfung des deutschen Ausdrucks; das genaue Uebertragen in das fremde Idiom nöthigt auch in der eigenen Sprache zur genauen Begriffsbestimmung der Worte, zum sichern Unterscheiden der synonymen Ausdrücke, und die häufigen Fehler, die der Schüler macht, wenn er zu sklavisch den Spuren seiner Muttersprache folgt, führen ihn durch die gewissenhafte Correctur des Lehrers zu dem Bewußtsein von den Unterschieden der beiden Sprachen nach den verschiedensten Richtungen und dadurch zu immer größerer Bekanntschaft mit der eignen in Ausdruck und Satzbau. Daß dadurch die Stilübungen in der Muttersprache nicht überflüßig werden, darauf ist schon oben hingewiesen worden; auch ist es klar, daß trotz der vielfachen grammatischen Uebungen, die die Exercitien bringen, die deutsche Formenlehre und die deutsche Satz- und Periodenbildungslehre dem Schüler keineswegs in organischem Zusammenhange zum Bewußtsein gebracht, daß sogar manches einzelne gar nicht behandelt wird: so empfängt der Schüler trotz aller Declinations- und Schreibübungen im lateinischen Unterricht freilich kein vollständiges Bild von den beiden deutschen Declinationen und Conjugationen: aber deshalb mit Schön (Progr. Aachen 1862) einen vollständigen grammatischen Cursus im Deutschen in den unteren und mittleren Classen einrichten wollen hieße den Werth des lateinischen Unterrichts für den deutschen unterschätzen (s. Schrader 445). Wir halten es für ein angemessenes, förderndes, nothwendiges Verfahren, den Unterricht in der Muttersprache und im Lateinischen namentlich in denjenigen Classen in eine Hand zu legen, wo der Schüler zur grammatischen Sicherheit gebracht werden soll, und nur diejenigen Einzelnheiten der deutschen Grammatik, die nicht durch den lateinischen Unterricht erledigt werden, im deutschen Unterricht zu behandeln. (Schrader 456. Vergleiche noch Grimm, D. Gramm. 1. Aufl. Vorrede. Rath, Gymnasialpädag. 175. Nägelsbach, Gymnasialpäd. 82.) Die bisherigen Erörterungen über den Nutzen und die Berechtigung der Exercitien rechtfertigen das Exercitienschreiben überhaupt, ja lassen es sogar als nothwendig erscheinen, auch für die übrigen auf höheren Schulen getriebenen Sprachen Schreibübungen in größerem Umfange eintreten zu lassen.

In der That werden auch Schreibübungen im Griechischen und Französischen fast an allen höheren Lehranstalten betrieben, aber freilich in geringerem Maße als die lateinischen, und manche Stimmen werden laut, die wenigstens bei der Abgangsprüfung das griechische Scriptum in Wegfall bringen möchten (z. B. Referent über Köchly's Thesen bei Schmid a. a. O. S. 14). Dieses Zurückstehen des Griechischen hinter dem Lateinischen hat einen zweifachen Grund, einen sachlichen und einen historischen. Man kann es in der Sache selbst begründet finden, daß, wenn einmal das Lateinische mit Energie betrieben wird, davon so viel auch für das Griechische gewonnen wird, daß die griechischen Stilübungen zwar nicht überflüßig werden, aber wohl erheblich eingeschränkt werden dürfen. Daß aber gerade das Lateinische vor den übrigen Sprachen mit Energie betrieben wird und das Griechische zurückgedrängt hat, erklärt sich durch die geschichtliche Entwicklung der höheren Bildungsanstalten, auf die oben schon im allgemeinen hingewiesen wurde. Mit dem römischen Alterthum hatte namentlich die Kirche durch Pflege der lateinischen Sprache den Zusammenhang aufrecht erhalten, während sie mit dem griechischen, besonders seit Lostrennung der griechischen Kirche von der römischen, keinerlei Anknüpfungspuncte hatte. Das Latein hatte ein gewißes Leben gefristet, das Griechische mußte erst mit vieler Mühe herbeigeholt und in's Leben zurückgerufen werden. Daher wurde seit dem Wiederaufleben der Wissenschaften in den Schulen wohl viel Latein getrieben, aber gar kein oder äußerst wenig Griechisch. Dante verstand griechisch nicht. In Deutschland wurde es durch Reuchlin eingeführt, zunächst aber nur im Interesse der Kirche getrieben, das Verständnis des N. T. war das Ziel. Bei Trotzendorf begegnen wir noch keinem griechischen Exercitium. Bei Sturm ist wohl die Rede davon, daß auch aus dem Lateinischen in's Griechische übersetzt werde (v. Raumer, Geschichte der Päd. 251), und in den Jesuitenschulen wurde nur wenig Griechisch getrieben; Comenius wollte es nur zur Nothdurft betreiben, Baco war gegen das Griechische überhaupt, Wolf gegen Griechischschreiben; im vorigen Jahrhundert konnten an vielen Schulen vornehme Leute ganz vom Griechischen dispensirt werden und die Möglichkeit dieses Dispenses ist bis in die letzten Decennien des genannten Jahrhunderts geblieben; in Wiesbaden konnte noch 1846 Dispens ertheilt werden, und die Baseler Philologenversammlung 1847 debattirte noch über die Zulässigkeit des Dispenses.*) In Preußen ist 1856 das griechische Scriptum als Forderung bei dem Abiturientenexamen statt der bis dahin üblichen Uebersetzung aus dem Griechischen eingeführt worden, und das erscheint uns als ein Fortschritt, den man nicht wieder aufgeben darf. Denn alle Gründe, die im Obigen für die Exercitien geltend gemacht sind, haben ihre volle Bedeutung auch für das Griechische. Man kann es beklagen, daß die Entwicklung des Schulwesens nicht statt des Lateinischen das Griechische zur Hauptsache gemacht hat, eine Sprache, die reicher ist nicht nur an Formen und syntaktischen Bildungen, sondern auch an Literatur. Aber das Lateinische hat das eine voraus, daß unsere moderne Bildung mit ihm in einem viel näheren Verhältnis und in unmittelbarerem Zusammenhange steht, als mit dem Griechischen.

Das französische Scriptum pflegt heute mit dem griechischen in gleicher Linie zu stehen. Obwohl der Einfluß der Franzosen die Kenntnis ihrer Sprache vielen schon vor mehreren Jahrhunderten nöthig erscheinen ließ, so finden wir doch französischen Unterricht nur vereinzelt auf Schulen. In Stuttgart wurde Französisch getrieben (v. Raumer I, 285), in Wittenberg 1572; (Montaigne empfahl dringend die Sprachen der Nachbarvölker); seitdem Französisch Diplomatensprache wurde, erschien es für Vornehme unentbehrlich, und gerade um des Französischen willen wurden eigene Schulen für Adelige gegründet. Selbst Francke führte es im Pädagogium ein. Allmählig hat es sich in den Schulen eingebürgert, weil man die Kenntnis der Sprache des Nachbarvolkes vom prak-

*) Vgl. d. Art. Dispensation Bd. II S. 18 und Griechische Sprache Bd. III. S. 65—68. D. Red.

tischen Standpunct aus für nothwendig hielt, und weil man überhaupt der Ansicht war, das Verständnis der modernen und besonders der romanischen Sprachen mache einen Theil der allgemeinen Bildung aus und sei namentlich nothwendig, um die sprachliche zu vervollständigen. Gewiß ist, daß es auf Gymnasien nicht so betrieben werden kann, daß der Schüler bei seinem Abgange es fertig zu sprechen im Stande wäre, weil dafür nicht bloß die Zeit, sondern auch die geeigneten Lehrer fehlen. Deshalb aber ist es auch nicht nöthig, den Unterricht schon in Quinta zu beginnen, wo es dem Lateinischen noch hemmend entgegentritt und selbst noch nicht auf schon hinreichend sichere grammatische Kenntnis des Lateinischen sich stützen kann; und auch in Quarta, wo das Griechische dem Schüler alle Mühe macht, erscheint es noch nicht ersprießlich, mit dem Französischen zu beginnen, wie es in Baden nach der neuen landesherrlichen Verordnung geschieht; sondern frühestens ist in Tertia damit der Anfang zu machen, wie in Hessen; es ist dann zu erwarten, daß mindestens dieselben Resultate wie bei unserer jetzigen Einrichtung gewonnen werden, weil das Französische sich auf eine weit gründlichere und sicherere Kenntnis des Lateinischen stützen kann.

Bisher wurde Werth und Berechtigung der Stilübungen untersucht und begründet; es bleibt noch übrig, einige zwar unwesentliche, aber landläufige Bedenken gegen dieselben zu beleuchten. Sie richten sich namentlich gegen das Lateinschreiben. Der Einwand, daß der Schüler im späteren Leben von der im Lateinschreiben erlangten Fertigkeit keinen Gebrauch machen kann, ist früher von Stuve erhoben und von Köchly, K. v. Raumer u. a. erneuert worden. Insofern dieser Einwand sich auf die Exercitien erstreckt, erledigt er sich dadurch, daß wir dieselben nicht durch ihre Verwendbarkeit im späteren, praktischen Leben zu rechtfertigen versucht haben; wir können ihm aber beistimmen, soweit er sich auf die freien lateinischen Ausarbeitungen bezieht.

Nicht seltener wird der Einwand erhoben, daß wir zu derartigen Uebungen heute keine Zeit mehr haben; auch dies geben wir hinsichtlich der lateinischen Aufsätze zu, nicht aber in Betreff der Exercitien; denn, wie unentbehrlich diese für das Lateinische nicht nur, sondern auch für die gesammte Entwicklung des Schülers sind, ist oben dargelegt worden; für einen unentbehrlichen Unterrichtsgegenstand aber muß Zeit vorhanden sein oder sie muß durch Ablösung und Einschränkung minder wichtiger Objecte gefunden werden, wie wir das oben hinsichtlich des Französischen andeuteten. Manche verschärfen diesen Einwand noch dadurch, daß sie behaupten, andere Gegenstände litten durch die Begünstigung des Lateinischen, und das Alterthumsstudium selbst werde durch die Stilübungen nicht gefördert, sondern gehindert. Der erste Theil dieses Einwandes bezieht sich zunächst auf das Deutsche; wie wichtig aber gerade für dieses der Gewinn der Schreibübungen im Lateinischen ist, ist oben auseinandergesetzt worden (vgl. Schmid a. a. O. S. 58). Insofern aber mit diesem Einwande das Bedauern verknüpft ist, daß gewiße Gegenstände, wie Chemie, füglich wegen der Ausdehnung des lateinischen Studiums wenig oder gar nicht berücksichtigt werden können, und wenn man sich dabei darauf beruft, daß das Gymnasium das „allseitige Interesse anregen" müße, so leugnen wir das letztere zwar durchaus nicht, finden dieses Ziel aber viel sicherer erreicht, wenn durch eine rechte Zucht des lateinischen Unterrichts und namentlich der Stilübungen der jugendliche Geist nach allen Richtungen hin geübt und gestählt wird, weil er damit in den Stand gesetzt ist, später selbständig auch Neues mit Erfolg zu betreiben, als wenn er die Anfänge von den verschiedensten, allerdings wissenswerthen Dingen in der Schule gekostet hätte. Was nun aber den zweiten Punct des vorliegenden Einwandes anbelangt, so wird niemand im Ernst an eine Benachtheiligung des Alterthumsstudiums durch die Exercitien glauben, der den Werth derselben für ein besseres Verständnis der Lectüre kennt, aus welcher doch zuerst und zumeist der Schüler mit dem Alterthum bekannt wird (vgl. Mützell a. a. O. S. 112 gegen Stuve).

Wenn ferner die Unzweckmäßigkeit des Lateinschreibens dadurch erwiesen werden soll, daß einerseits die Zahl der guten Lateinschreiber unter den Gelehrten immer

mehr abnimmt, andererseits der Ausfall der Abiturientenscripta nur ein mittelmäßiger ist, so können wir die Richtigkeit dieser Behauptung, soweit sie sich auf den Erfolg der freien lateinischen Ausarbeitungen bezieht, nur zugeben, in Betreff der Exercitien aber müßen wir erwidern, daß der Nutzen derselben ganz wo anders gesucht werden muß, als in dem Ausfall des Prüfungsscriptums; wäre dieser auch ungünstig, so beweisen die Fehler des letzten Exercitiums doch nur, daß noch nicht das ganze sprachliche Material durchgearbeitet ist, aber gewiß nicht, daß die Stilübungen für die sprachliche und für die Gesammtentwicklung des Schülers von geringem Nutzen gewesen seien. Auch darf nicht vergessen werden, daß die stilistische Bildung des Schülers auf Gymnasien wohl gewiße Stadien durchlaufen wird, aber weder im Lateinischen noch im Deutschen zum völligen Abschluß gebracht werden kann; deshalb sind Bücher, wie das von Nägelsbach, ausdrücklich auch für Studirende bestimmt. Das letzte Argument, das gegen die lateinischen Stilübungen geltend gemacht wird, ist gegen das Uebermaß und gegen zu schwierige Aufgaben gerichtet. Daß dieser Vorwurf in der Praxis mancher Anstalten begründet sein kann, wer möchte das verneinen? Um aber einer wirklichen Ueberbürdung vorzubeugen, um die Exercitien mit aller Energie zu betreiben und in ihnen zu einem bedeutenden Resultate zu kommen, haben wir oben nicht Anstand genommen, auf den lateinischen Aufsatz zu verzichten, da sein Nutzen höchst unsicher ist. Dagegen aber, daß auf einer Stufe des Unterrichts die Aufgaben wirklich zu schwierig für den Schüler sind, muß eine sichere Methode wirken. Von dieser wird weiter unten gehandelt werden.

An letzter Stelle stehen auf dem Gebiete der Stilübungen die Versificationen, welche weder für das Lateinische noch für das Deutsche allseitigen Beifall finden. Im Lateinischen können die Versificationen eben nur als metrische Uebungen, nicht aber als Stilübungen gepflegt werden; denn den Schüler auch in dem poetischen Stile der Römer so heimisch zu machen, daß er etwas irgendwie erträgliches leisten könne, dazu fehlt die Zeit, und die Voraussetzung, unter der eine derartige Uebung möglich sein würde, nehmlich, daß der Lehrer selbst die Sache gründlich versteht und mit Lust betreibt, fehlt fast überall. Diesem Mangel aber abzuhelfen erscheint uns nicht so leicht, wie Schrader (s. dessen Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnas. u. R. S. 391). Sollen die Versificationen aber den Zweck haben, die fremden Metra einzuüben, so lehrt die Erfahrung, daß bei dem eifrigsten Betriebe nur wenige Metra zur vollständigen Sicherheit eingeübt werden können; das wäre aber, wenn nicht zu viel Zeit darauf verwendet zu werden braucht, immerhin ein Gewinn, der nicht bloß bei der Lectüre der lateinischen Dichter, sondern auch für das Deutsche seine guten Folgen haben dürfte. Werden aber die Versificationen nur betrieben, um die Quantitäten der Silben einzuüben, so glauben wir dieses Ziel besser durch strenges Halten auf quantitirendes Lesen auch der prosaischen Schriftsteller zu erreichen.*)

Für den deutschen Unterricht dagegen walten nicht die Schwierigkeiten ob, die im lateinischen gegen metrische Uebungen geltend gemacht werden; sie erscheinen nothwendig, damit der Schüler durch eigene Uebung sich recht bewußt werde, welcher bedeutende Unterschied in Beziehung auf die Metrik zwischen den alten Sprachen und seiner Muttersprache besteht. Von außerordentlichem Nutzen aber können diese Uebungen werden, wenn sie der Lehrer so behandelt, daß der Schüler zur Wahl eines edleren, gewählteren Ausdrucks angeleitet wird. Es wird freilich dabei vorausgesetzt, daß zunächst der Lehrer (etwa in Tertia) die Uebungen in der Classe selbst mitmacht, über die ersten Schwierigkeiten mit Milde hinweghilft, den Stoff, etwa eine Parabel von Krummacher, dictirt und auf der ersten Stufe nur das Leichteste, etwa Uebertragen in fünffüßige ungereimte Jamben verlangt. Wird im Anschluß an die in der Classe vorgenommenen Uebungen

*) Obiger Punct scheint uns zu denen zu gehören, welche in dem Artikel Lateinische Sprache noch eingehend erwogen zu werden verdienen. D. Red.

vierteljährlich etwa eine leichte metrische Arbeit der Art statt des deutschen Aufsatzes aufgegeben, und diese Uebung in den beiden oberen Classen regelmäßig unter besonnenem Aufsteigen zu schwierigeren Aufgaben fortgesetzt, so wird der Schüler diese Beschäftigung lieb gewinnen, und der Gewinn für die deutsche Stilbildung wird ein erheblicher sein. — In den übrigen Sprachen werden metrische Uebungen nur ganz vereinzelt betrieben; in England werden Versificationen im Lateinischen wie im Griechischen noch heute regelmäßig und in erheblichem Umfange von den Schülern gefordert (Voigt 285).

II. Die Methode der Stilübungen.

Einer der charakteristischen Züge der neuern Pädagogik ist die Ueberzeugung von der Unfruchtbarkeit theoretischer Unterweisungen. Freilich auch der entgegengesetzte Irrthum Locke's, Französisch, selbst Lateinisch sei durch Sprechen ohne Grammatik zu erlernen, ist längst, soweit er überhaupt Beachtung gefunden, beseitigt worden. Eine durch stete adäquate Uebung in succum et sanguinem übergehende Unterweisung in der gesammten lateinischen Grammatik wird allen anderen Experimenten gegenüber stets ihr Recht behaupten. Für das Deutsche ist trotz der warmen Befürwortung Schön's (a. a. O.) ein eigentlicher grammatischer Unterricht, auch wenn er nur über das Ganze der Formenlehre sich erstreckte, mit Schrader zu verwerfen. Aber Rhetorik und Stilistik in den oberen Classen in systematischem Zusammenhange zu betreiben ist auch dann verwerflich, wenn der Vortrag mit Uebungen Hand in Hand geht. Sicherer und lebendiger wirkt der Unterricht, wenn gelegentlich die Hauptsachen bei der Lectüre und namentlich bei der Rückgabe der Stilarbeiten kurz und bündig mit Hinweis auf das Verfehlte besprochen werden (s. Aehnliches bei Schrader 460). Ein Wissen nützt auf diesem Gebiete nichts ohne das Können, die Hauptsache ist ein Können, das durch die stete Leitung des Lehrers immer bewußter wird. Daher ist die Grundbedingung der Methode aller Stilübungen Bekanntschaft mit den besten Mustern und angemessene Uebung. Die besten Redner und Schriftsteller aller Nationen haben sich nach Mustern gebildet, nach Mustern der eignen oder der fremden Literatur. Auch die vorzüglichsten Vertreter unser Literatur, ein Göthe, ein Schiller haben, wie schon oben angedeutet wurde, durch unverdrossene Arbeit, durch unermüdliches Ringen, durch Bessern und Umarbeiten der ersten Entwürfe, vor allem aber durch Studiren und Nachahmen der besten Muster, welche das Alterthum, die Literatur der bedeutendsten modernen Völker und unsere eigne ältere aus dem Staub gezogene Literatur bieten, einen neuen mustergültigen Stil geschaffen. Die besten Muster sind aber diejenigen Schriftsteller, welche sich durch ihren reinen und gebildeten Stil und zugleich durch Gedankenreichthum auszeichnen. Sie heißen bei allen Völkern Classiker. Die deutsche Literatur weist eine längere Reihe von classischen Schriftstellern auf, und schon aus diesem Grunde ist man stets von der Meinung fern geblieben, daß man nur einem vor allen folgen müße. Im Lateinischen liegt die Sache anders. Daß Cicero in Rücksicht auf Form und Inhalt seiner Schriften derjenige Schriftsteller ist, dessen Werke für die Stilübungen unserer Schulen mustergültig und maßgebend sind, ist von Schulmännern wohl nie bestritten worden, und es ist nicht zu bezweifeln, daß die Zucht, welche ein strenger Ciceronianismus übt, von großem Werthe ist. Aber es wird diese Präponderanz Cicero's nicht auf allen Gebieten der Stilistik in gleicher Weise betont werden dürfen. In der Wahl der Ausdrücke wird er immer die alleinige Quelle sein müßen, nur wo diese Quelle versagt, wird man sich zwar anderweitig behelfen dürfen; aber immer wird es eine wenn auch schwierige, doch außerordentlich fruchtbringende Uebung sein, in seinem Geiste sich auszudrücken und selbst schwierigere moderne Ausdrücke durch Cicero allein zu bewältigen, eine Uebung, zu welcher in vorzüglicher Weise Nägelsbach und Seyffert anleiten. Aber für die Periodisirung wird der Unterschied, der zwischen historischer und räsonnirender Schreibart besteht, auch in der Schule zu beachten sein; bei Aufgaben historischen Inhalts wird für die Periodisirung auf Livius und Cäsar zurückzugehen sein. (Aehnlich M. Seyffert, Uebungsbuch zum Uebers. für Secunda, Vorwort VII nebst Anmerkung.) Bei der Lectüre des Cäsar in

Tertia und des Livius in Secunda wird der Lehrer die geeignete Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, wie die historische Periode die Thatsachen durch häufige Anwendung der ablativi absoluti und der Participialconstructionen überhaupt zusammenfaßt, während die räsonnirende Darstellung die Gedanken durch conjunctionale Sätze auch in den feinsten Modificationen explanirt. Und zwar wird hier wieder Cäsar vor Livius den Vorzug haben müßen, weil Livius seine Darstellung zu stark mit rhetorischen Elementen gefärbt hat. Diese Muster muß der Schüler selbst kennen lernen. — Freilich ist es nicht möglich, ihm schon auf der untersten Stufe die Schriftsteller selbst zu bieten, und im Lateinischen können die ciceronianischen Schriften überhaupt erst in den obersten Classen ihre Stelle finden; aber in den untern Classen stehen gute deutsche Lesebücher zu Gebote, und auch für das Lateinische giebt es treffliche Chrestomathien, die auf die Lectüre der Schriftsteller vorbereiten. Die Lectüre muß früh sich von den einzelnen Sätzen und Satzgefügen, die unter einander keinen Zusammenhang haben, losreißen und auf zusammenhängende Stücke erstrecken. Wollte man die Lectüre um der Stilübungen willen lediglich zu grammatischen und stilistischen Excursen verwerthen, so würde man vergessen, daß die Stilübungen selbst der Lectüre, dem Hauptzweck des classischen Studiums, dienstbar sein sollen (Roth 164). Freilich auf den untern Stufen wird die Grammatik bei der Lectüre noch eine vornehme Stelle einnehmen und in den mittlern Classen die Syntax vorzüglich zu berücksichtigen sein; aber je besser in dem grammatischen Unterricht der Lehrer seine Pflicht zu erfüllen gesucht hat, desto weniger wird er bei der Lectüre ihm zu Hülfe zu kommen genöthigt sein. Das Hauptaugenmerk wird immer darauf zu richten sein, den Schüler aus der Lectüre mit denjenigen Gegenständen stilistischer Natur bekannt zu machen, die im grammatischen Unterricht wenig oder gar nicht behandelt werden. Die Kenntnis der Vocabeln, der Synonyma, der Tropen, manches von der Stellung der Worte und Sätze wird durch wiederholten, gelegentlichen Hinweis bei der Lectüre dem Schüler eingeprägt werden, ohne daß das Hauptziel, das Verständnis der Lectüre, außer Acht gelassen wird. Das Verständnis der Lectüre ist auch für das Deutsche das erste Ziel und der wichtigste Grund des Lesens. In den oberen Classen wird gar wenig gelesen, und an den meisten Orten weist man die Erlangung eigener Bekanntschaft mit den classischen Schriftwerken dem Privatstudium zu. Aber bis in die Prima hinein muß unter Leitung des Lehrers gelesen werden, damit der Schüler „erst lerne, wie er lesen müße" (Güthling, Zeitschr. f. Gw. 1870, S. 343). Der Schüler ist durchschnittlich auf keiner Stufe im Stande, für sich allein ohne vorhergehende Anleitung des Lehrers mit Nutzen zu lesen; er achtet weder auf den Zusammenhang und die zu Grunde liegende Disposition, noch wird ihm alles einzelne in Gedanken und Ausdruck klar. Wenn aber in dieser Richtung die Lectüre vom Lehrer geleitet wird, so ist ersichtlich, wie fruchtbringend sie für die Stilübungen sein muß. Daher fordert Schrader mit Recht, daß der Lesestoff der Mittelpunct des ganzen deutschen Unterrichts sein soll (a. a. O. 449). Von dem Irrthum wird man sich dabei frei halten müßen, daß es darauf ankomme, den Lesestoff ästhetisch zu zergliedern oder gar zu kritisiren; beides ist Sache des gereiften Mannes (Schrader 446); Sache und Bedürfnis des Schülers ist verstehen lernen. Es würde hier zu weit führen, einen Kanon der Lectüre für jede Classe aufzustellen; auch ist das schon an andern Stellen geschehen. Wir haben nunmehr den Plan der Stilübungen zu erörtern. Daß das Princip aller Schreibübungen in dem Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren und darin gesucht werden muß, daß die Aufgabe dem Verständnis und der Kraft des Schülers angemessen sei, scheint trivial, und doch würde manches Versehen unterbleiben, wenn der Lehrer vor jeder Aufgabe sich fragte, ob er nicht jenes Princip übersehe, ob er nicht durch zu leichte Aufgaben den Schüler leichtfertig, durch zu schwere mismuthig mache. Der specielle Plan und Stufengang ist in der Muttersprache nicht derselbe wie in den fremden Sprachen. In der Muttersprache ist ohne Zweifel der freie Aufsatz der Gipfelpunct des Unterrichts. Ueber Beginn und Ziel desselben herrscht

große Meinungsverschiedenheit. Die vier untern Classen nur in der Reproduction zu üben und den freien Aufsatz erst in Secunda zu beginnen, wie Schrader will, erscheint deshalb bedenklich, weil gewiße freie Arbeiten auch der Schüler der mittlern Classe schon liefern kann. Die Reproduction beschränken wir auf die beiden untern Classen. Die Sextaner mögen reproduciren, was sie selbst gelesen haben, die Quintaner, was ihnen der Lehrer erzählt hat. Um aber bei den Reproductionen nicht ohne allen Nutzen alles mögliche behandeln zu lassen, ziehen wir es vor, das Object der Erzählung nicht aus dem Flitterkram der Lesebücher, sondern aus der Mythologie auszuwählen, in Sexta etwa aus der griechischen, in Quinta aus der deutschen; der Schüler eignet sich so einen Stoff an, der unentbehrlich ist für das Verständnis aller Literatur und doch so oft vermißt wird. In Quarta wird die Reproduction zu einer Relation, indem man den Schüler anleitet, von längeren Erzählungen den gedrängten Inhalt zu berichten, eine Uebung, bei welcher der Schüler schon mehr zu einem selbständigen Ausdruck genöthigt wird. In Tertia beginnen die Aufsätze und erstrecken sich auf Gegenstände der sinnlichen Warnehmung und Erfahrung, indem Beschreibung einfacher Natur- und Kunstproducte, Darlegung und Vergleichung des Nutzens oder Schadens einzelner oder mehrerer Gegenstände gefordert wird. Bei allen diesen Thematen wird der Schüler zunächst zur Sammlung des Stoffes und dann zum Disponiren desselben nicht nach Division, sondern nach Partition angeleitet. Auf diesen Stufen sind besondere grammatische Uebungen im Satzbau (von Schön als Satzarchitektonik bezeichnet), wie sie auch Schrader befürwortet, nicht zu empfehlen; jedoch ist darauf zu achten, daß innerhalb dieser Stufen Orthographie und Interpunction fest eingeübt werden, in den beiden untern Classen auch noch durch besondere Dictate. In den beiden obern werden die Gegenstände behandelt, die der nicht sinnlichen Erfahrungswelt angehören, besonders Gegenstände aus der Geschichte und Literatur, mit Vorsicht psychologische. Keine Stufe schließt die Aufgaben der früheren aus, die früheren Aufgaben können schwieriger gefaßt auf's neue gegeben werden. Mit der steigenden Schwierigkeit des Thema's soll die Forderung an den Stil gleichen Schritt halten; in den mittleren Classen fängt er an selbständig zu werden, in den obern erlangt er immer mehr Reife und Festigkeit, und der Primaner darf sich nicht mehr wie ein Schüler der früheren Classen ausdrücken, sondern sein Aufsatz soll sich auszeichnen, sei es durch Gedrungenheit der Darstellung oder durch Eleganz im Ausdruck oder durch kunstvolle Periodenbildung, oder durch mehrere dieser Eigenschaften zugleich. Gleich ist nur für alle Classen die logische Forderung der Klarheit und die sittliche Forderung der Wahrheit. Was die Stilarten betrifft, welche in der Schule geübt werden sollen, so empfiehlt sich weise Beschränkung auf Erzählung und einfache Darstellung. Rede und Brief erfordern, daß der Schüler sich in eine Lage hineindenke, in der er sich thatsächlich nicht befunden hat oder auch gar nie befinden kann, und sind also zu verwerfen, weil die Ausführung in der Regel die Forderung der Wahrhaftigkeit verletzen würde; nur bei außerordentlichen Gelegenheiten wird für sie Raum sein. Von poetischen Versuchen ist schon oben gehandelt worden.

In Betreff des Deutschen bedarf noch die Frage einer Erörterung, warum keine Exercitien geschrieben werden, da im Lateinischen deren hoher Werth für die Stilbildung anerkannt ist. Deutsche Exercitien wären schriftliche Uebersetzungen aus einer fremden Sprache in die Muttersprache; solche Uebungen werden selten angestellt, wohl aus Mangel an Zeit, oder weil man sie für unnütz hält. Unnütz aber sind sie gewiß nicht; denn die Erfahrung lehrt, daß die Vorbereitung auf die mündliche Uebersetzung des Schriftstellers dem Schüler geringere Mühe macht, als die schriftliche, weil auch der beste Schüler gar zu schwierige Dinge bei jener am Ende doch übergeht, während er bei der schriftlichen dem hic Rhodus, hic salta nicht leicht sich entziehen wird. Und was den Ausdruck anbetrifft, so hofft der Schüler gar oft, daß er sich wohl zur rechten Zeit einstellen werde, während er beim Schreiben einen bestimmten wählen muß. Wir würden regelmäßige Aufgaben dieser Art für alle Classen empfehlen, sie zuerst auf die mündliche Uebersetzung

in der Schule folgen, auf den späteren Stufen selbständig werden lassen. Auch diese schriftlichen Arbeiten würden dem Verständnis des Schriftstellers selbst und dem deutschen Stil zugleich sehr förderlich sein. *)

Im Lateinischen ist der Plan und die Stufenfolge der Stilübungen durch den grammatischen Unterricht bedingt, da in den beiden untern Classen die Formenlehre, in den mittlern die Syntax eingeübt werden muß. Vorbereitet durch Befestigung der Grammatik folgen in den beiden obern Classen Uebungen des feineren Stils, welche namentlich in gutem Ausdruck selbst für schwierigere deutsche Wendungen, in schärferer Unterscheidung von synonymen Ausdrücken, in den vielen Feinheiten des Satz- und Periodenbaues der besten Latinität sicher und heimisch machen sollen. Im ganzen Gebiete dieser Uebungen ist darauf zu halten, daß der Stoff möglichst früh zusammenhängend sei, nicht aus einzelnen Sätzen bestehe und auch durch den Inhalt dem Schüler nütze. Schon aus diesem Grunde sind Imitationen höchst lästig, weil sie den dem Schüler bereits bekannten Stoff wiederholen. **) Vielmehr sind zusammenhängende Darstellungen aus der alten Geschichte namentlich in den mittleren Classen am angemessensten, in den oberen Classen treten dazu schwierigere Aufgaben auch über abstracte Dinge. Will man den Stoff aus lateinischen Schriftstellern wählen, so empfehlen sich die Originale sicher mehr, als die besten Neulateiner (Nägelsbach 111); wählt man aber Stücke aus deutschen Schriftstellern, so wird man besonders mit Vorsicht darauf achten müßen, daß von dem Leichteren zum Schwereren aufgestiegen wird, und die Leistungen der Schüler werden jedesmal am besten zeigen, wie weit gegangen werden darf. Welchen Stoff man aber auch vorlegen möge, der Schüler muß nur gutes, correctes Deutsch zu hören bekommen. Was unrichtig ist, muß ihm nie, am allerwenigsten in der Schule, geboten werden: denn das Ohr gewöhnt sich ohne Wahl an Gutes und Schlechtes; daher sind diejenigen Uebungsbücher zu verwerfen, die dem deutschen Ausdruck Gewalt anthun (Blume, lat. Elementarbuch I. Vorwort VII). Will man dadurch den Schülern die Arbeit erleichtern, so wird dieser Zweck einfacher erreicht, wenn man leichte Stücke auswählt, die bei der Uebertragung keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten bereiten. Aber mit derselben Strenge ist auf allen Stufen der Stilübungen auch darauf zu achten, daß nur correctes Latein geschrieben werde; schon der Sextaner darf keine Vocabel, keine Stellung gebrauchen und sich angewöhnen, von der er später mit Verdruß hören wird, daß sie unrichtig ist. Irrthümern muß die Auswahl des Stoffes schon vorbeugen, genaue Correctur immer von neuem das Richtige vorhalten. Die Correctur (nicht die Censur) aller stilistischen Arbeiten muß streng sein. Vertrüge es sich denn mit der Wahrhaftigkeit, die wir pflegen wollen, wenn der Schüler einen Ausdruck, den er gerade deshalb gewählt, weil er ihn in einer früheren Arbeit unbeanstandet gesehen, in einer neuen Arbeit als Fehler verzeichnet fände?

Von Hülfsmitteln für die Schreibübungen haben wir in Betreff des Deutschen außer den Grammatiken und Rhetoriken noch an diejenigen Lehrbücher zu erinnern, welche zum Disponiren anleiten; die darin enthaltenen Dispositionen mögen vom Lehrer benutzt werden, wenn er ihrer bedarf, für den Schüler aber wird das Wichtigste immer bleiben, daß er seine eigne Kraft erprobt und übt im Sammeln und Ordnen des Stoffes. Nöthigt eine bestimmte Aufgabe dazu, den Schülern die angemessene Disposition mitzutheilen, so liegt schon in der Wahl der Aufgabe ein Versehen. Für Privatarbeiten Dispositionsbücher zu benutzen, wird man den Schülern nicht verwehren können.

*) In den württembergischen Gymnasien werden solche Uebungen nicht eben selten angestellt, wie in meinem oben angeführten Schriftchen: Das Recht der Schreibübungen &c. S. 83 bemerkt ist. Schmid.

**) Obiger Gegengrund trifft diejenige Gattung von Imitationen nicht, bei welchen ein anderer, neuer Stoff in die gegebene antike Form gegossen wird; es steht denselben freilich eine andere Schwierigkeit gegenüber, von welcher ich in meinem oben angeführten Schriftchen S. 9 gesprochen habe. Schmid.

Für das Lateinische ist die Zahl der Hülfsmittel bedeutend umfangreicher. Wie soll der Knabe die nöthige copia vocabulorum sich aneignen? Im 16. und 17. Jahrhundert suchte man dieses Ziel durch Sprechen zu erreichen; seit aber das ausschließliche Lateinsprechen aus den Schulen geschwunden ist, wird darüber geklagt, daß der den Schülern zu Gebote stehende Vorrath von Worten nicht genüge (s. Mützell 135). Die Abhülfe glaubte man in sachlich oder etymologisch geordneten Vocabularien zu finden, deren Inhalt in kleinere Partien zerlegt dem Gedächtnis der Schüler allmählich eingeprägt werden soll. Ob die Wahl und Anordnung der Vocabeln durch das sachliche oder etymologische Princip bestimmt werden solle, darüber hat man gestritten. Schrader (355) hat gegen das erste Princip den Einwand erhoben, daß der Lehrer in den untern Classen nicht leicht Veranlassung haben wird, die Wörter, welche sachlich derselben Begriffssphäre angehören, verwerthen zu können; auf die sofortige Verwendbarkeit komme es aber an. Das etymologische Princip wäre zwar aus demselben Grunde anzufechten; es hat aber gegen das erstere den Nutzen voraus, daß es den Schüler auf die Wurzeln der Wörter achten lehrt. In gleicher Weise sollen Phrasenbücher den Phrasenschatz des Schülers mehren helfen. Gegen beide Arten von Sammlungen machen wir die Erfahrung geltend, daß das Lernen und Abfragen der Vocabeln und Phrasen im Anschluß an gedruckte Sammlungen leicht beide Theile ermüdet, während gute Lesebücher und consequentes Lernen und Abfragen der in den übersetzten Stücken vorkommenden Vocabeln und in den höheren Classen eignes Sammeln von Phrasen dem besprochenen Uebelstande noch am besten abhelfen. Die Synonymiken sind am besten durch den Lehrer zu verwerthen, indem er sich bemüht, die wichtigsten synonymen Ausdrücke mit Hülfe jener Bücher in recht bündiger und klarer Bestimmung gelegentlich bei Lectüre und Exercitium zur Kenntniß zu bringen und einzuüben. Um den Stil von nicht ciceronianischen Ausdrücken frei zu erhalten, hat man früh Sammlungen von schlechtem Latein unter der Bezeichnung antibarbari angelegt; von ihnen wird das neueste und immer wieder vermehrte Werk von Krebs in der Hand des Schülers bei der Ausarbeitung der Exercitien von großem Nutzen sein. Dasselbe gilt von dem grammatisch-stilistischen Lehrbuch Aug. Haacke's, welches schätzenswerthe Beiträge in Betreff der Lehre von den Pronominibus, von der Casus- und Verbsyntax, von der grammatischen und rhetorischen Stellung und von der Periode enthält. Vor der Benutzung deutsch-lateinischer Lexika ist vielfach gewarnt worden (Mützell 131) und nicht ganz ohne Grund, weil nur in wenigen Artikeln derselben der Schüler ausreichende Belehrung empfängt. Wie oft berufen sich die Schüler auf ihr Lexikon, wenn sie unrichtige Ausdrücke gebraucht haben! Kann man den Schüler dahin bringen, daß er den im deutsch-lateinischen Theile gefundenen Ausdruck im lateinisch-deutschen nachschlägt, um sich von seiner Anwendbarkeit zu überzeugen, so schwindet jene Gefahr, aber das Verfahren ist ein mühevolles, das nur die wenigsten Schüler mit Ausdauer beobachten werden.

Endlich sind unter den Hülfsbüchern, die namentlich der Lehrer mit Nutzen für die stilistischen Uebungen seiner Schüler gebrauchen kann, noch die eigentlichen stilistischen Lehrbücher zu erwähnen, welche den ciceronianischen Stil methodisch und systematisch zu behandeln versuchen. Ihre Reihe beginnt mit Heineccius fundamenta stili cultioris, denen im Laufe des vorigen Jahrhunderts noch eine größere Anzahl selbst deutsch geschriebener Anleitungen folgten. Die in diesem Jahrhundert erschienenen Lehrbücher sind fast alle deutsch geschrieben. Matthiä behandelt in seinem anregenden „Entwurf einer Theorie des lateinischen Stils 1826", der mit anerkennenswerther Nüchternheit und Besonnenheit geschrieben ist, die Stilistik als Theil der Rhetorik und unterscheidet auch die Logik nicht consequent von jener (z. B. § 27, 28); in Betreff des lateinischen Aufsatzes geht er von der irrthümlichen Ansicht aus, daß es zunächst auf Uebung im Redestil ankomme. Hand in seinem viel umfangreicheren „Lehrbuch des lateinischen Stils 1839" hat sich im Ganzen von jenen Irrthümern seines Vorgängers los gemacht, (dem er übrigens bisweilen allzu unselbständig, namentlich in der angehängten „Methodik,"

oft selbst im Ausdruck, gefolgt ist), dagegen aber viele Capitel der gewöhnlichen Grammatik über Gebühr, wie uns scheint, in die Behandlung hineingezogen. Sein Hauptbestreben aber ist, den lateinischen Stil dadurch klar zu machen, daß er ihn fortwährend mit dem Deutschen vergleicht, und darin hat er ohne Zweifel das Richtige getroffen. Hierin ist ihm Nägelsbach in seiner „lateinischen Stilistik für Deutsche" (1846. 4. Aufl. 1865) gefolgt (vgl. seine erste Vorrede XIX mitten), da die Erlernung der „Darstellungsmittel" der lateinischen Sprache nur sprachvergleichend sein kann (ebenda XVII). Das Buch ist mehr im Lehrzimmer und im Hörsaal entstanden, als am Schreibtisch, und berücksichtigt und befriedigt das praktische Bedürfnis der Schule, des Gymnasiums und der Universität, wie kein früherer Stilistiker, unter Ausschluß alles dessen, was seine Vorgänger von Frembartigem aufgenommen hatten.

Außer den eigentlichen Schreibübungen werden zur Bildung des Stils eine Anzahl von Hülfsübungen empfohlen, einerseits Schreibübungen, die von den bisher behandelten Exercitien und freien Aufsätzen in irgend einer Hinsicht abweichen, andererseits mündliche Uebungen. Zu jenen gehören die Extemporalien, Imitationen, Retroversionen, Uebersetzungen aus dem Griechischen ins Lateinische. Extemporalien können für alle Sprachen nur dringend empfohlen werden. Ihr Werth liegt allerdings nicht darin, daß die Stilbildung des Schülers gefördert würde, aber sie sind für den Schüler ein unersetzliches Mittel, sich an eine sofortige, besonnene Verwendung seiner gewonnenen Kräfte zu gewöhnen, für den Lehrer ein schätzbarer Prüfstein der Leistungen seiner Schüler. Um den Werth der Extemporalien voll auszunützen, ist es nothwendig, sie oft und in regelmäßigen Zwischenräumen eintreten zu lassen. Von den Imitationen, die im Lateinischen sehr alten Ursprungs sind, versprechen wir uns nur einen sehr geringen Erfolg. Soll das Gelesene einfach und möglichst getreu aus dem Gedächtnis wieder gegeben werden, so handelt es sich nicht um Imitation, sondern um Reproduction, und diese haben wir für das Deutsche auf der untersten Stufe als die angemessenste Aufgabe bezeichnet. Soll aber eine wirkliche Imitation gemacht, d. h. ein neuer Stoff nach gegebenem Muster behandelt werden, wie Schön S. 20 es auch im Deutschen gethan wissen will, so liegt das Wesentliche dieser Uebung im Nachbilden der Disposition und der Uebergänge, keineswegs im Nachahmen des Ausdrucks. Daher kann diese Uebung wohl in den Anfängen der deutschen Dispositionsübungen eine Stelle finden, aber nicht im Lateinischen, sobald wir die freien Aufsätze in dieser Sprache aufgegeben haben. Will man den fremden Ausdruck dem Schüler geläufig machen, so empfiehlt sich viel mehr das Memoriren; dieses ist auch für das deutsche warm zu empfehlen; unsere mustergültige Literatur bietet ja in den Werken, welche gewöhnlich in Schulen behandelt werden, eine so reiche Fülle nach Form und Inhalt gediegener Stellen, daß eine Auswahl des zu Memorirenden nicht schwer sein kann; freilich möchten wir dabei jeden Zwang fern halten; wenn die Lectüre unserer Classiker in der rechten Weise geleitet wird, so daß sie den Schüler nicht abstößt, sondern sich ihm voll und offen erschließt und ihn anzieht und fesselt, sein Denken und Fühlen belebt, seinem Wollen neue Impulse giebt, so wird es ihm ein Bedürfnis werden, die schönsten Stellen festzuhalten und zu einer kostbaren Perlenschnur aneinander zu reihen; soll aber die Uebung eine mehr logische sein, so sind Auszüge vorzuziehen, da bei diesen die geistige Arbeit überhaupt eine größere ist. Auch die Retroversionen schließen sich an das Gelesene an. Mündliches Retrovertiren wird wohl nur vereinzelt geübt, da es zu viel Zeit raubt, und der Nutzen zweifelhaft ist; denn bei gutem Gedächtnis hat der Schüler keine rechte Anstrengung aufzuwenden.*) Schriftliches Retrovertiren aber wird als Privatübung fleißigen Schülern mit Nutzen empfohlen, und die Leistung darin kann immer schwieriger gemacht werden, indem der Zeitraum vergrößert wird, der zwischen der Uebersetzung in's Deutsche und der Retroversion liegt.

*) Hier zu Lande treiben es manche Lehrer und zwar mit gutem Erfolg. Schmid.

Gegen das Uebersetzen aus dem Griechischen in's Lateinische sind viele Stimmen laut geworden; diese Uebung ist wirklich zu schwer, selbst für Schüler der obersten Classe (vgl. Hochegger a. a. O. S. 146. Mützell a. a. O. S. 148). Reisig (Vorlesungen S. 54) empfiehlt dieselbe für die oberen Classen, weil er von dem Irrthume ausgeht, daß das Uebersetzen aus gutem Deutsch zu schwer und unfruchtbar sei.

Die mündlichen Hülfsübungen bestehen im Uebersetzen aus Uebungsbüchern und in den eigentlichen Sprechübungen. Jene sind regelmäßig anzustellen, aber häusliche Präparation erscheint für sie nicht minder unerläßlich, wie für das Uebersetzen aus den fremden Sprachen. Von den Uebungsbüchern sollte man nur solche gebrauchen, die möglichst früh zusammenhängenden Stoff bieten und sich eines correcten deutschen Ausdrucks bedienen. Auch für die unterste Stufe geben wir aus den schon oben erörterten Gründen nicht zu, daß dem Deutschen Gewalt angethan werde, wie Reisig S. 54 will; Seyffert (im Vorwort zur pal. Cic. S. V.) bezeichnet es als natürlich und allgemein hergebracht, auf den untern Stufen die Form des Uebersetzungsstoffes dem Lateinischen möglichst anzupassen, um nicht unzeitig Schwierigkeiten zu häufen und dadurch der Hauptsache Abbruch zu thun; und Kämpf (in seinen Aufgaben Vorwort VII) geht noch darüber hinaus und meint, ohne dieses Anpassen werde das Lateinischschreiben schwerlich erlernt werden. Althergebracht mag diese Manier sein, natürlich und der Hauptsache förderlich ist sie gewiß nicht.

Was die eigentlichen Sprechübungen anbetrifft, so muß ein Unterschied zwischen dem Deutschen und den fremden Sprachen gemacht werden. Es gehört zu der in den höheren Lehranstalten angestrebten allgemeinen Bildung, daß der Schüler in der Muttersprache über ihm geläufige Gegenstände sich correct und fließend sowohl mündlich wie schriftlich auszudrücken lerne. Diesem Zweck soll jede Stunde förderlich sein. Aber besondere Redeübungen, nehmlich Declamiren und freier Vortrag, sind nöthig, um dem Schüler Gelegenheit zu geben, sich an das Sprechen vor einer Versammlung und an das längere, zusammenhängende Sprechen zu gewöhnen.

Mit dem Vortrag kann schon in Tertia begonnen werden, indem der Schüler ein Excerpt aus seiner Lectüre ausarbeitet und mittheilt. Die Declamationen müßen auf allen Stufen durch Uebungen im lauten, sinngemäßen Lesen vorbereitet werden, da von dem Fortschritt in diesem die Entwicklung des freien Vortrages abhängig ist. Für das Lateinische können dieselben Gründe nicht geltend gemacht werden. Den Grund, daß man eine Sprache nicht verstehen könne, wenn man sie nicht spreche, kann man im Ernst doch nicht behaupten; wie viele Sprachen werden getrieben ohne Sprechübungen, und doch werden sie und ihre Literatur verstanden; und wenn das Verständniß der lateinischen Schriftsteller, das sich unsere Schüler erworben haben, nach ihrer Fertigkeit im Sprechen beurtheilt werden sollte, wie wenig hätte dann die Mehrzahl unserer Zöglinge vom Latein verstanden, wie viel weniger noch vom Griechischen! Das Sprechen ist eine nützliche Folge des Verstehens einer Sprache, aber nicht umgekehrt (so meint auch Reisig Vorles. 55). Daher kann auch der zweite Grund, den man für die lateinischen Sprechübungen geltend macht, nehmlich daß die Composition daraus Gewinn zöge, nicht aufrecht erhalten werden (Wiener Philologenvers. Verhandl. Wiese S. 154. Eckstein S. 151. Hochegger 146). Wenn ein Schüler sein gewonnenes Material hintereinander schriftlich und mündlich in einer Auseinandersetzung über denselben Gegenstand verwenden sollte, so würde seine schriftliche Leistung ohne Zweifel die mündliche überragen, also jene durch diese nicht gewinnen. Daß die Sprechübungen einen so geringen Erfolg aufweisen, glaubt man mit der mangelhaften Methode derselben begründen zu dürfen (Verhandlungen der Wiener Philol.-Vers. Schrader 385). Aber wenn auch schon in den unteren Classen ein kleiner Anfang mit leichten Fragen gemacht, in den mittleren Classen diese Uebung fortgesetzt und hier sowie in den oberen Classen den Schülern ein kurzes mündliches Referat über das Gelesene zu Anfang jeder Lectürestunde abverlangt wird, so ist doch im günstigsten Falle die wirkliche Uebung des ein-

zelnen Schülers so gering, daß das Ergebnis wieder nur ein dürftiges sein wird. Daß aber die Interpretation der Lectüre zur Uebung im Lateinischsprechen benutzt werde, dagegen werden die Stimmen immer lauter und zahlreicher, und die Mehrzahl gestattet es nur noch für leichte Prosalectüre (Hochegger a. a. O. 145. 146. Auch schon Wolf bei Arnoldt II, 237. Schrader 388).*) A. Hoppe.

Stilübung s. Composition, Stilistik.

Stipendien. Als in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters das Bedürfnis höherer wissenschaftlicher Bildung weitere Kreise ergriff und die Bevölkerungen der Städte für ihre Jugend zahlreiche Schulen errichteten, welche mehr und mehr auch über dürftigen Elementarunterricht hinausstrebten, zeigte sich überall auch die Bereitwilligkeit, ärmeren Schülern auf ihrer mühseligen Bahn vorwärts zu helfen, und in mancherlei Formen. Das Wohlwollen der Begüterten sorgte zum Besten solcher Schüler für Wohnung, Bekleidung und Beköstigung, vermittelte die Benützung der Badestuben und Krankenhäuser, schaffte wohl auch Bücher und Schreibmaterialien herbei und half zugleich mit kleinen Geldspenden nach. Es versteht sich von selbst, daß bei dem engen Zusammenhange, in welchem auch die Stadtschulen mit dem Leben der Kirche standen, zugleich aus kirchlichen Mitteln für arme Schüler vielerlei Unterstützung sich ergab, namentlich wenn sie bei Festen, Processionen, Messen und andern Acten des Gottesdienstes mitzuwirken hatten. Aber die Kirche war auch darauf bedacht, junge Männer, die entweder schon in ihrem Dienste standen oder für denselben sich vorbereiteten, den Besuch der Hochschulen zu ermöglichen, und wie an diesen auf Veranstaltung der Kirche oder doch unter ihrer Mitwirkung Bursen und Collegien zur Aufnahme armer Studenten eingerichtet wurden, (s. C. Paffow, Beitrag zu Geschichte der deutschen Universitäten im 14. Jahrhundert 26 ff.), so erhielten die von Domcapiteln und Klöstern zu Erwerbung wissenschaftlicher Kenntnisse Ausgesendeten auch individuelle Unterstützung. Am Ende des Mittelalters regte sich auch in den strebsameren Städten die Neigung, die aus ihren Schulen Hervorgehenden durch Universitätsstipendien auf der wissenschaftlichen Laufbahn zu fördern (vgl. z. B. Herzog, Gesch. des Zwickauer Gymnasiums 8 f.).

Aber stärkere Impulse kamen mit der Reformation. Je gewaltiger sie wurde in ihrem Gange, desto entschiedener brachte sich denen, welche sie ergriff, zum Bewußtsein „daß Schulen sein müßen, darin man gute Künste, Sprachen, Historien der Kirchen Gottes und andere nöthige Studia lerne, fürnehmlich darum, daß man die Bücher, so Gott der Allmächtige befohlen, gründlich lesen, auslegen und erklären und was reiner Lehre widrig ist, richten und widerlegen könne; daraus dann leichtlich zu verstehen ist, daß, wenn schon alle andern Völker, Nationen und Regimina des Studirens entrathen könnten, so kann doch die christliche Kirche und Gemeinde Gottes wohlbestellter Schulen gar nicht entrathen." Dabei aber sagte man sich zugleich, daß der Staat je mehr er eine christliche Lebensordnung darstellen wolle, auch für seinen Dienst viele tüchtige Männer nöthig habe, und wenn man es für ausgemacht hielt, daß die liebe Jugend das fürnehmste, edelste, feinste Gliedmaß der Kirche Gottes sei, erkannte man gern auch an, daß die Wohlfahrt des Staates vor allem durch rechte Bildung der Jugend gesichert werde. Wie man nun aus solchen Gründen überall Schulen errichtete und mit dem, was der Zweck erheischte, so gut als möglich auszustatten suchte, so erkannte man überall auch die Nothwendigkeit, die dürftigeren Schüler durch äußere Unterstützung zu ermuntern und zu fördern, damit die edlen Studien, statt ein Vorrecht einzelner Kreise zu sein, aus allem Volke tüchtige Pfleger gewinnen möchten. Die Unterstützungen waren nun z. Th. von ähnlicher Art, wie die schon in den vorausgegangenen Zeiten dargebotenen, und an die Stelle der mit dem Umsturze des alten Kirchenwesens weggefallenen Spen-

*) Obiger Artikel berührt nothwendig in mehreren Puncten verwandte Gebiete und wir empfehlen daher die Vergleichung von Artikeln wie Deutsche Aufsätze, Schullesebuch, Declamiren, Griechische Sprache, Lateinische Sprache, Composition u. dgl. D. Red.

den traten im Geiste der evangelischen Kirche neue, die hinlänglichen Ersatz boten. Auf den Fundamenten aber, die damals gelegt wurden, hat sich allmählich ein Stipendienwesen entwickelt, durch welches für wissenschaftliche Studien noch fortwährend außerordentlich reiche Mittel verfügbar werden, und gar nicht zu berechnen ist der Segen, der dadurch Jahr für Jahr gestiftet worden ist.

Daß die alte Kirche, als sie zu energischer Gegenwirkung sich aufraffte, in der Belebung und Förderung der wissenschaftlichen Studien eine der wichtigsten Bedingungen des Erfolges erkannte und darum nun auch neben dem, was früher schon für arme Schüler und Studirende geschehen war, neue und stärkere Ermunterungsmittel aufbot, kann nicht überraschen, und wir werden daher auch auf diese Seite bei der folgenden Darstellung zuweilen unsre Blicke zu richten haben. Aber es bietet sich auf der nun näher liegenden Seite ein so reicher und vielartiger Stoff dar, daß wir bei dem Nähern vorzugsweise verweilen dürfen. Immerhin mag gleich hier anerkannt werden, daß die katholische Kirche bei der Geschlossenheit ihrer Bestrebungen und der Concentration ihrer Mittel auch in diesen Dingen bedeutende Wirkungen sich gesichert hat.

Indem wir von andern Erweisungen der Wohlthätigkeit, die der zu höhern Zielen emporstrebenden Jugend zugewandt worden sind, absehn, — vgl. d. Art. Freistellen, Freitische, — fassen wir Stipendien ausschließlich als diejenige Geldunterstützungen auf, welche, da sie meist auf Stiftungen ruhen und unter gesicherter Verwaltung stehen, auch nach Zeit und Betrag in voller Regelmäßigkeit den Ansichten der Stifter gemäß zur Verwendung gelangen können. Der Name ist, wie bekannt, von dem Solde, welcher dem römischen Kriegerstand, der militia sagata, gewährt wurde, auf die Verhältnisse des Gelehrtenstandes, der militia togata, übertragen worden, kommt aber in dieser Anwendung bei den Römern selbst nicht vor. Daß derselbe in manchen Fällen auch von Lehrerbesoldungen, zumal von solchen, die aus Stiftungen fließen, gebraucht wurde, erklärt sich von selbst; mehr und mehr aber hat sich der Gebrauch des Worts in der oben angegebenen Weise eingeschränkt. Vgl. Siebenkees, Abhandlung von Stipendien und den Rechten derselben. Nürnberg 1786.

Die Literatur über das Stipendienwesen ist sehr umfangreich. Neben den Mittheilungen, welche in allgemeineren Werken und in zahllosen Schulprogrammen, sowie in den Geschichten vieler Städte und Universitäten niedergelegt sind, mögen hier noch einige speciellere Arbeiten berücksichtigt werden, deren Zahl sich leicht vermehren ließe. Schulze, Stipendienlexikon von und für Sachsen (Leipzig 1805); Ackermann, Systematische Zusammenstellung der im Königreiche Sachsen bestehenden frommen und milden Stiftungen (Leipzig 1805); Heßler, die milden Stiftungen der Stadt Budissin (B. 1850); Memminger, württembergische Familienstiftungen (er zählt deren 300 auf mit einem Vermögen von mehr als zwei Millionen Gulden); Jäger, die Stipendienstiftungen des Großherzogthums Baden (sie umfaßen ein Vermögen von anderthalb Millionen Gulden, deren jährliche Einkünfte von ca. 70,000 Gulden zu Stipendien verwendet werden); von Andlaw, über die Stiftungen im Großherzogthum Baden (Freiburg in Br. 1845); Hautz, urkundliche Geschichte der Stipendien und Stiftungen an dem Lyceum zu Heidelberg (2 Hefte, H. 1856 f.); von Geusau, Geschichte der Stiftungen, Erziehungs- und Unterrichtsanstalten in Wien (W. 1803); Flackscher, die Salzburger Stiftungen für Studirende (S. 1862); von Bianco, die alte Universität Köln und die späteren Gelehrtenschulen dieser Stadt I. (Köln 1855). Für den preußischen Staat findet sich eine Fülle von Nachweisungen in dem bekannten Werke von Wiese. Anderes wird besser in dem Zusammenhange der Darstellung aufgeführt werden.

Indem wir jetzt in die Sache selbst eintreten, dürfen wir glauben, dieselbe am besten dann zu erledigen, wenn wir zuerst in aller Kürze von der Gesinnung sprechen, welche in der Stiftung von Stipendien sich kund gegeben, dann etwas ausführlicher die Ausdehnung darstellen, welche das Stipendienwesen nach und nach gewonnen hat, endlich

einige Bemerkungen über die Verwaltung anknüpfen, die so zahlreiche und vielartige Stipendien immer wieder zu segensreicher Wirkung bringt.

Freilich — von der Gesinnung zu reden, die in der Stiftung von Stipendien sich kund gegeben, das erscheint, wenn man die Dinge, wie sie liegen, übersieht, als eine misliche Sache. Denn nimmt man dasjenige aus, was Regierungen und Gemeinden in dieser Beziehung gethan haben, — bei dieser kann ja die Gesinnung, welche sie geleitet hat, nicht wohl zweifelhaft sein — so haben wir in den hundert und wieder hundert Stiftungen, welche von einzelnen gemacht worden sind, nach dem, was sie selbst als ihren Zweck bezeichnet haben, so viel individuelles und persönliches, so viel an Zeit und Ort selbst in bedenklicher Weise gebundenes, daß man wohl über die Gesinnung, welche die einzelnen Stifter bewegt hat, irgendwie im klaren sein kann, im allgemeinen aber von der Gesinnung, die sich in den Stiftungen zum Ausdruck gebracht, nur schwer ein sichere Vorstellung gewinnt. Wir werden indes mit dem Folgenden so ziemlich das richtig treffen. Es darf gesagt werden, daß der nächste Zweck der Stifter oft ein ganz individueller gewesen ist; aber wir müßen zugleich anerkennen, daß dieser Zweck doch in den meisten Fällen die Geneigtheit hohe und weite Interessen zu fördern nicht ausgeschlossen hat. Wie viele Stifter also auch die Fortdauer ihres Namens, die regelmäßige Erneuerung ihres Andenkens bei den nachwachsenden Geschlechtern durch wohlthätige Vermächtnisse sicher zu stellen gedacht haben, wie viele auch an erster Stelle den Wunsch gehegt, durch solche Vermächtnisse den eigenen Nachkommen das Ergreifen wissenschaftlicher Berufe zu erleichtern, Unrecht wäre es doch, wenn man dabei annehmen wollte, daß ihnen die Schule, der sie die eigene Bildung zu danken gehabt, die Gemeinde, in welcher sie gelebt und gewirkt, daß ihnen die großen Interessen, welche an das öffentliche Unterrichtswesen sich knüpfen, daß ihnen die edlen Institutionen, innerhalb deren das Leben des ganzen Volkes sich bewegt, gleichgültig gewesen. Zeigt sich denn nicht überhaupt und auf allen Seiten, daß sehr redliche Gedanken und Absichten, die wohl auch in das Weite greifen und Hohes frei bestimmen könnten, gerade durch den Anschluß an das Besondere und Nahe zu recht lebendiger Bethätigung und energischer Ausführung, zu segensreicher Wirksamkeit gelangen? Wer so auf engem Lebensgebiete theilnehmend und helfend sich bewährt, der braucht ja wahrlich nicht mit engem Herzen das, was über dieses Gebiet hinausliegt, zu versäumen. Von dem festen Standpuncte aus, auf dem er steht, ist ihm vielleicht gerade ein recht sicherer Ausblick in die Weite möglich; und wenn nun die Erscheinungen, welche er dabei sich dargeboten sieht, ihm Anregungen geben, das, was zunächst liegt, zu fördern, so wird er doch auch wieder bereit sein können, dieses Nächste mit einem großen Ganzen in Zusammenhang zu setzen.

Hüten wir uns also auch in Bezug auf das, was hier zu betrachten ist, vorschnell über die Gesinnung zu urtheilen, die für ihre Kundgebung etwas enge Formen gewählt hat. Abgesehen davon, daß die Begründer von Stiftungen das unbestreitbare Recht gehabt haben, bei ihren Anordnungen Bedürfnisse, die ihnen nach persönlichen Erfahrungen fühlbar geworden, zu berücksichtigen, es ist doch unverkennbar, daß auch in engen und strengen Formen ein treues Herz und ein liebenswürdiger Sinn, lautere Humanität und sicheres Verständnis der höchsten Angelegenheiten Ausdruck gewinnen kann. Wie in den harten Rhythmen manches alten Liedes eine Innigkeit und Glaubenskraft sich ausspricht, die in die Formen einer viel feineren Kunst sich selten gelegt hat, so wird es auch mit den Einrichtungen sein, die hier in Frage kommen, und wir werden die Gesinnung, die sie getroffen hat, verstehen, sobald es uns in besonderen Fällen möglich wird, die Situation, in der sie wirksam wurde, oder gar den Charakter, in dem sie sich entwickelte, irgendwie lebendiger uns zu vergegenwärtigen. Und wenn wir uns gar in die Stimmung versetzen könnten, in denen die Stifter zu besonderen Anordnungen gelangt sind, wenn uns bekannt wäre, wie sie, abschließend mit dem irdischen Leben, vielleicht unter den Schmerzen eines langen Siechthums oder in der Ahnung eines frühzeitigen Todes zu einem Acte der Pietät und Fürsorge sich entschlossen haben, wir würden viel-

leicht die Hand, die einen solchen Willen niedergeschrieben hat, dankbar segnen. Davon aber ist kaum zu reden, daß eine gewiße Peinlichkeit in den Bestimmungen auch deshalb nöthig ist, weil sonst leicht Willkür in der Verwaltung des Stiftungsvermögens Platz greifen und die wohlthätigsten Absichten vereiteln kann.

Und hat sich denn nicht in Stiftungen, wie wir sie hier vor Augen haben, lautre Gesinnung oft in ganz unzweideutiger Weise ausgesprochen? Wer einigermaßen vertraut ist mit der Specialgeschichte unseres Schulwesens und dabei den Zusammenhang der einzelnen Schulen mit dem Leben der sie umgebenden Kreise betrachtet, der weiß auch, wie aufmerksam man ihre Entwicklung verfolgt, welches Vertrauen man ihnen immer wieder zugewendet, wie treu man die an sie geknüpften Erinnerungen bewahrt, wie gern man ihren klarer erkannten Bedürfnissen abgeholfen. Und je weiter wir in der Zeit zurückgehn, desto häufiger treffen wir auf Erweisungen einer Gesinnung, die in lebendigem evangelischen Glauben wurzelt und, weil sie die Schulen als Pflegestätten evangelischer Frömmigkeit und Sitte schätzt, auch ihre thatkräftige Förderung für eine Pflicht hält. Man kennt in jener Zeit ja auch so wenig einen Widerstreit zwischen Kirche und Schule, daß man vielmehr die enge Verbindung beider als etwas ganz natürliches ansieht und darum nun auch mit Ernst es beachtet, wenn jene für diese zu Werken der Milde ermuntert. Und weil die allermeisten Schulen von Stadtgemeinden gegründet und fort und fort allein durch das, was diese für sie thaten, des Bestandes gewiß waren, wie sie auch wieder alles, was sie selbst leisteten, zunächst auf diese Stadtgemeinden bezogen, in denen bei großer Einfachheit und Stetigkeit der Verhältnisse mehr oder weniger alle in derselben religiösen Ueberzeugung, in denselben Rechtsanschauungen und Lebensgewohnheiten zusammentrafen; so bildete sich zwischen den Schulen und den Gemeinden ein so enger und fester Zusammenhang, daß es im Grund jedem Gemeindegliede nahe gelegt war, der Schule in dieser oder jener Weise zu helfen. Es ist die Frage, ob die zu Staatsschulen gewordenen Lehranstalten innerhalb der Bevölkerungen, in denen sie stehen und für die sie doch immer wieder zuerst und zumeist thätig sind, gleicher Sympathie sich erfreuen werden.

Wollten wir noch mehr auf das Besondere eingehen, so würden wir die Thatsache, daß die überwiegende Zahl der Stipendien Familienstipendien sind, auf jenen Familiengeist zurückführen dürfen, der dem deutschen Leben so eigenthümlich ist und in mancherlei Formen immer wieder eine auch dem Allgemeinen förderliche Bethätigung sucht. Es kommt dabei aber noch besonders in Betracht, daß in vielen durch Wohlstand bedeutenden Städten die höheren Kreise der Bevölkerung lange Zeit hindurch patricische Stetigkeit bewahrten, wobei dann wie von selbst das Streben auch darauf sich richtete, den Nachkommen durch äußerliche Erleichterung der wissenschaftlichen Studien die Behauptung der gewonnenen Positionen zu erleichtern. Es wird hiermit in Zusammenhang zu bringen sein, daß eine große Anzahl von Stipendienstiftungen von Bürgermeistern und Rathsherren solcher Städte herrühren.

Andere Stipendienstiftungen aber, und nicht wenige, sind auf persönliche Dankbarkeit zurückzuführen. Nicht selten finden wir, daß Männer, welche durch besondere Schicksalsfügungen in weiter Entfernung von der Heimat zu Ehre und Vermögen gekommen, in ihrem letzten Willen noch der Vaterstadt wie durch andere Vermächtnisse, so durch Stipendien für die Schule, die sie gebildet, Beweise ihrer Dankbarkeit gegeben haben. Aus neuerer Zeit würde sich eine lange Reihe solcher Stipendienstiftungen zusammenstellen lassen, welche an großen Erinnerungstagen der Kirche oder auch bei Jubiläen der Schulen oder zu Ehren verdienter Rectoren und Lehrer durch das Zusammenwirken ehemaliger Schüler begründet worden sind, um für die Nachkommen als Beweise dankbarer Anerkennung zugleich Anregungsmittel zu wackerem Streben zu sein.

Es würde auffallen, wenn unter den Stiftern von Stipendien nicht auch Rectoren und Lehrer sich befänden. Wir erinnern hier nur an die bedeutenden Vermächtnisse des Rectors Schröder in Torgau (1744—56) und des Rectors Arletius zu St. Elisabeth in Breslau

(1761—84). Der Letztere hat übrigens bei seinem Stipendium Hebraicum et Orientale die Erklärung hinzugefügt: „ich will es schlechterdings zu keinem Familien-Stipendio gemacht wissen."

Bei den Stipendien für katholische Lehranstalten kommen neben Beweggründen, wie sie in dem bisherigen zu berücksichtigen waren, noch andere in Betracht, welche aus dem Geiste des Katholicismus zu erklären sind. Hiervon wird in anderem Zusammenhange schicklicher sich sprechen lassen.

Wir wenden uns jetzt zu der Ausbreitung, welche das Stipendienwesen nach und nach gewonnen hat. Und da haben wir doch sogleich anzuerkennen, daß das im Jahrhundert der Reformation Begonnene eine bis zu unsern Tagen reichende, in mannigfachen Richtungen sich verzweigende und durch viele Einzelheiten erfreuliche Geschichte hat. Es versteht sich von selbst, daß dabei auch nach Verschiedenheit der Zeiten sehr bedeutsame Wandlungen eingetreten sind und für diese Geschichte auch eine genauere Periodeneintheilung möglich wäre. Wir versuchen hier eine Charakteristik nach den Jahrhunderten.

Zum Jahrhundert der Reformation kehren wir stets wieder mit besonderer Theilnahme zurück. Indem die Reformation überall, wo sie siegreich durchdrang, Schulen und Universitäten gründete oder umgestaltete, rief sie überall auch für diese zu Werken der Milde auf, und je öfter sie das, was aus früheren Zeiten an frommen und milden Stiftungen vorhanden war, unter den Schwankungen des Uebergangs zusammenschwinden oder für fremdartige Zwecke verwenden sah, desto nöthiger erschien es, zu neuen Leistungen und Gaben anzuregen. An manchen Orten war die Einrichtung von Schulen mit großen Schwierigkeiten verbunden: die Briefe Melanchthons in den ersten Bänden des Corpus Reformatorum bieten hundert Belege dafür, daß selbst für kleine Anfänge das Erforderliche nicht selten nur mit vieler Mühe zu beschaffen war und Pfarrer, Lehrer, Obrigkeiten bei den Bevölkerungen wohl gar eine lebhafte Abneigung gegen Schulen zu überwinden hatten. Es ist daher auch nicht zu verwundern, daß an Stipendienstiftungen nicht gleich gedacht wurde. Aber an Stipendien fehlte es doch schon in der früheren Zeit nicht. Es waren Geldunterstützungen, welche die Obrigkeiten aus städtischen oder kirchlichen Kassen, zuweilen auch reiche Kaufherren oder Grundbesitzer aus eigenen Mitteln begabten Jünglingen darboten, um ihnen akademische Studien zu erleichtern, und an den Universitäten übernahmen dann auch angesehenere Professoren die Aufsicht und Leitung solcher Stipendiaten (s. z. B. Neubert Melanchthon und die Stadt Dresden 21—23, 35). Wie oft Melanchthon für Studirende um solche Stipendien sich bewarb, zeigen seine Briefe.

Aber frühzeitig sehen wir es doch auch den für die Reformation gewonnenen Fürsten nahe gelegt, in dieser Beziehung helfend einzugreifen. Herzog Albrecht von Preußen, unter den Fürsten jener Zeit der eifrigste in Förderung wissenschaftlicher Studien, hatte schon bei Gründung des Partikulars in Königsberg (1542), welcher bald die Gründung der Universität daselbst folgte, den Grundsatz ausgesprochen, daß nicht nur die Söhne der Herren, Edelleute und Bürger, sondern auch der armen Bauern zu den Studien zugelassen werden sollten, wofern nur die Schulmeister befänden, daß sie sich zum Studiren eigneten. Diesem Grundsatze entsprechend wurden dann für Unbemittelte ansehnliche Stipendien errichtet, damit sie später fremde Universitäten beziehen und dort ihre Studien fortsetzen könnten, (Töppen, die Gründung der Universität zu Königsberg 88; vgl. Voigt in v. Raumers histor. Taschenbuch 1831, 353 ff.). Daß Kurfürst Johann Friedrich der Großmüthige von Sachsen auch in dieser Beziehung guten Willen hatte, läßt sich wie aus anderem, so namentlich aus dem, was er für die Schule in Gotha that (Schulze, Gesch. des Gymnasiums in Gotha 24 f., 29 f.) erkennen. Als Herzog Heinrich im albertinischen Sachsen 1539 eine Kirchen- und Schulvisitation veranstaltete, hatten die Visitatoren ihr Augenmerk sogleich auch auf Ermittlung von Stipendien zum Studium der Theologie zu richten. In großartiger Weise sorgte sein Sohn Moritz durch die Gründung der drei Fürstenschulen und durch die preiswürdigen Veranstaltungen, die er

an der Universität Leipzig traf, für Unterstützung ärmerer Schüler und Studenten. Schon vorher hatte Landgraf Philipp von Hessen für seine Universität Marburg eine Stipendiatenanstalt eingerichtet, welcher alle kirchliche Stiftungen und sonstige Beisteuern die Mittel gewährten, mehr als hundert junge Männer für den Dienst der Landeskirche heranzubilden (von Rommel, Philipp der Großmüthige 198 f.; vgl. Curtius, Geschichte des Stipendiatenwesens. Marburg 1781). Dem Beispiele Philipps folgend ließ Graf Philipp der Reiche von Nassau-Siegen im J. 1539 von Erasmus Sarcerius eine Stipendiaten-Ordnung entwerfen, wonach zehn in Marburg studirende Stipendiaten, die wenigstens 18 Jahre vollendet hätten, vier Jahre hindurch jährlich 24 Rädergulden und dem den Magistergrad Annehmenden noch 12 Gulden als Zulage zum vierten Jahre gereicht worden sollten; übrigens wurden die Hauptorte des kleinen Landes angewiesen, für drei oder vier Knaben eine Unterstützung von geistlichen Gütern zu ermitteln, doch so, daß die Eltern noch etwas zuzulegen hätten (Lorsbach, Beiträge zur Geschichte der ehemaligen lateinischen Schule zu Siegen I., 11 und 14). Das bedeutendste aber, was für solche Zwecke im Zeitalter der Reformation geschaffen worden ist, erkennen wir in der Stipendiatenstiftung für die Universität Tübingen, wozu die Normen in der würtembergischen Kirchenordnung von 1559 gegeben sind (bei Vormbaum, Evang. Schulordnungen I., 127 ff.); es würde zum Segen der evangelischen Kirche gewesen sein, wenn die andern Universitäten zu ähnlichen Instituten, wie diese preiswürdige Stiftung der Herzoge Ulrich und Christoph war, gelangt wären. — In welcher Ausdehnung die brandenburgischen Markgrafen in Franken Albrecht und Georg Friedrich durch Stipendienstiftungen sich verdient gemacht haben, davon s. Lechner, Schicksale und Zustände des Gymnasiums in Hof I., 25 f. Erwähnung verdient hier auch das vom Kurfürsten Friedrich III. in Heidelberg errichtete und reich ausgestattete Sapienzcollegium (ein Predigerseminar), sowie das von demselben Fürsten mit dem Heidelberger Pädagogium, der ersten reformirten Gelehrtenschule Deutschlands, verbundene Alumneum, worin 40 theils adelige, theils bürgerliche Stipendiaten frei erhalten werden sollten (Hautz, Geschichte der Neckarschule in Heidelberg 39 f., 42, sowie dessen Schrift: die erste Gelehrtenschule reform. Glaubensbekenntnisses in Deutschland, Heidelbg. 1855).

Es kam aber doch viel darauf an, daß auch die Städte zu festeren Einrichtungen sich entschlossen. Da hat nun bereits Bugenhagen durch die Mahnungen, welche er in die Kirchenordnungen von Braunschweig (1528) und Hamburg (1529) aufnahm, feste Gesichtspunkte gegeben (Vormbaum I, 17 und 26). In den Kirchen- und Schulordnungen der folgenden Zeit finden wir ähnliches, wie in der pommerschen K.-O. von 1563 (ebend. 176 f.). In Zwickau hatte man gleich nach Einführung der Reformation manche von den eingezogenen Meßgestiften zu Stipendien für Studirende verwendet, mit billiger Rücksichtnahme auf die Rechte der Familien, aus denen die Urheber der Stiftungen hervorgegangen waren (Herzog 16). In Herford wurde das Vermächtnis, wodurch im Jahr 1430 der päpstliche Protonotar Hermann Dwerz seiner Vaterstadt die Errichtung eines Collegiums möglich gemacht hatte, zu Stipendien für Schüler des Gymnasiums verwendet (Hölscher, Gesch. des Gymn. in Herford I., 16 f.) Nach und nach entschloß sich auch die Privatwohlthätigkeit, die lange auf Freitische, Spendungen von Tuch, Schuhen, Büchern und Papier oder auf kleine Geldgeschenke sich beschränkte, auch zu Begründung von eigentlichen Stipendien. In demselben Jahre, in welchem das Gymnasium zu Zittau eingerichtet wurde (1586), wurde ihm auch eine Stipendienstiftung zu Theil, der dann so viele gefolgt sind. Uebrigens war es für das äußerliche Gedeihen der einzelnen Schulen von großer Wichtigkeit, daß für die armen Zöglinge derselben — Mendicantes — auch in der vorhin bezeichneten Weise gesorgt wurde; die Zahl derselben scheint in manchen Städten sehr groß gewesen zu sein.*)

*) In Schweidnitz hatte man 1585 unter 371 Schülern 104 **Mendicantes**, 586 bei rasch gesteigerter Frequenz unter 471 Schülern 175 Arme (Becker, Lyceum in Schweidnitz 21 f.).

Immerhin waren die Wirkungen aller dieser Veranstaltungen augenfällig genug, um diejenigen, welche der alten Kirche treu blieben und ihr wieder aufzuhelfen suchten, darin einen Hauptgrund erkennen zu lassen, daß die evangelische Kirche für ihre Kanzeln und Katheder so viele ausgezeichnete Männer besaß. Daher glaubte auch der zwischen Protestantismus und Katholicismus vergeblich eine Mittelstellung suchende Georg Wizel dem wackern Bischof Julius von Pflug zum Heile der alten Kirche vor allem dies empfehlen zu müßen, daß strebsame Jünglinge durch Stipendien für das Studium der Wissenschaften gewonnen und so für den Dienst der Kirche ausgerüstet würden (Jansen, Julius Pflug in den N. Mittheilungen des Thüring. Vereins Bd. X., 85). Aber wenn man sieht, wie wenig zunächst in solcher Beziehung selbst an katholischen Universitäten geschehen ist (vgl. für Wien v. Geusau 130 f., 138), so erkennt man, wie nothwendig es für den Fortbestand der alten Kirche war, daß neue und gewaltige Impulse wirksam gemacht wurden.

Allein die für die evangelische Kirche so überaus drohende Reaction des Jesuitismus nöthigte sie selbst zu um so größeren Anstrengungen für Sicherung ihrer Schulen. Wir treten damit in das 17. Jahrhundert ein. Es ist verrufen wegen starrer Orthodoxie und geistloser Scholastik, wegen trauriger Verdüsterung des Volkslebens und weitgehender Verirrung des Geschmacks in Literatur und Kunst; aber durch verwachsenes Gestrüpp und über hartes Gestein rinnen doch überall erquickende Wasser, die aus tiefen Quellen kommen. Und als ein grauenvoller Krieg alles zu zerdrücken und zu veröden droht, da richtet die Kraft des Glaubens die niedergebeugten Herzen auf und über Waffenlärm und Schlachtgeschrei erhebt sich wie Lerchengesang das fromme Lied. Nach dem Ende der Schrecken aber, wie greifen da Fürsten und Gemeinden an's Werk der Restauration! Aus dem alten Glaubensmuthe kommt diesem Geschlechte neuer Lebensmuth, und da, wo Wildnis war, fangen wieder Saaten an zu grünen. Und kaum ist etwas so erfreulich, als die der Schule rasch und auf allen Seiten wieder zugewandte Pflege. Es ist vieles zerfallen; aber die still aushaltende Treue hat auch vieles gerettet, und an das Gerettete knüpft hier leichter, dort langsamer das Neue sich an. Welche Gelegenheit nun, und welche Aufforderung auch zu Uebung der Wohlthätigkeit! Wer eine Geschichte der Schulstipendien schreiben wollte, würde bei dieser Zeit der Restaurationen mit besonderer Theilnahme verweilen können. Hier jedoch werden wir uns auf wenige Bemerkungen beschränken dürfen, die doch vielleicht dem Zwecke dieser Darstellung völlig genügen.

In der Noth der Krieges waren natürlich auch die Stipendienstiftungen sehr bedroht gewesen, und gleich in den ersten Jahren desselben, in der sogenannten Kipper- und Wipperzeit, hatte das Sinken der Geldwerthe auch die durch Stipendien vermittelte Hülfe vielfach zu einer illusorischen gemacht (Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit II., 145). Indes auch im Stipendienwesen ist eine Restauration und eine Weiterführung möglich gewesen.

Was nun für das 17. Jahrhundert vor allem als bedeutsam erscheint, das ist ein stärkeres Hervortreten der Privatstiftungen. Die Fürsten sehen wir z. Th. ihre Mittel auf Ausstattung von Ritterakademien und ähnlichen Anstalten verwenden, wie denn überhaupt nach dem großen Kriege das schärfere Auseinandertreten der Stände auch zu größeren Scheidungen im Schulwesen führte. Allein noch immer thaten Fürsten Großes auch für Gelehrtenschulen. In Brieg hatten sich 1625 lebhafte Klagen über eingerissene Theilnahmlosigkeit erhoben: im ganzen Jahre werde auf den Kanzeln der Schulen, Hospitäler und Almosen nicht einmal gedacht, noch weniger ermahne man die Sterbenden dazu, Kirchen, Schulen und Hospitäler mit Legaten zu bedenken, da die Prediger nur auf das, was ihnen selbst Vortheil bringe, bedacht seien; aber schon im nächstfolgenden Jahre

Manche Schulordnungen haben diese Verhältnisse eingehender berücksichtigt, wie die kursächsische von 1580 (Vormbaum I. 233, 257—260), und auch bedeutende Schulmänner, wie Johann Sturm, haben in dieser Richtung zu wirken gesucht (ebend. 658 f.). In manchen Städten wurden Convicte und Pauperhäuser (contubernia pauperum) armen Schülern nützlich.

wurde die Stadt durch das reiche Schulengestift des Herzogs Johann Ernst erfreut (Schönwälder und Guttmann, Geschichte des kgl. Gymnasiums zu Brieg 138 f.).*) Fürstliche Munificenz gewährte häufig auch den Söhnen verdienter Männer besondere Stipendien. So bewilligte Herzog Friedrich von Brieg und Liegnitz in Anerkennung der Dienste, welche der berühmte Epigrammatiker Friedrich von Logau als Rath ihm geleistet hatte, nach dessen Tode (5. Juni 1655) dem Sohne zu besserer Fortsetzung seines Studiums ein Stipendium (das vor mir liegende Original ist vom 25. April 1656). Im J. 1671 gewährte Herzog Christian der Wittwe des Superintendenten Birrmann in Brieg die hundert Thaler, welche ihr Gatte für die Inspection des Gymnasiums gehabt hatte, zu einem Stipendium für den Sohn. In wie origineller Weise der Wittenberger Professor Taubmann den Kurfürsten Johann Georg I. um ein Stipendium für seinen Sohn gebeten hat, zeigt das im Archiv für sächsische Geschichte IX., 216 f. Mitgetheilte. — In edelstem Sinne sorgte auch Herzog Ernst der Fromme von Sachsen-Gotha für das Gymnasium seiner Residenz. Er brachte nicht nur die schon früher gestifteten Stipendien bei der Milden-Kasse zusammen, sondern bestimmte auch in seinem 1654 errichteten Testamente die Zinsen eines Capitals von 10,000 M.-fl., das ebenfalls zur Milden-Kasse kam, zu Universitätsstipendien für arme Landeskinder. Eine ganze Reihe von Stipendienstiftungen zum Besten derselben Anstalt kam durch das Wohlwollen anderer hinzu (s. Schulze 166, 176; vgl. 184). — Was in dem schrecklichen Kriege verfallen und vergangen war, konnte freilich nicht überall in gleich befriedigender Weise ersetzt werden. So ließ sich die treffliche Stipendienstiftung der Brandenburgischen Markgrafen im Frankenlande nur zu einem kleinen Theile erneuern (Lechner 27 f.). Anderwärts aber half die Privatwohlthätigkeit in erfreulicher Weise nach.

Wir würden dies durch zahlreiche Beispiele belegen können; aber wir beschränken uns auf einzelne Thatsachen, wie sie gerade sich darbieten. In Zittau hatte schon der Anfang des Jahrhunderts die Stiftungen von Michael Mascus und Procopius Naso gebracht, die auch unter den Schrecken des Krieges nicht verloren giengen; nach demselben folgten in wenig Jahren die reichen Vermächtnisse der Bürgermeister Heinrich von Heffter, Anton von Kohl und Christian von Hartig, sowie des Rittergutsbesitzers Winkler. Die benachbarte Stadt Bautzen erhielt in derselben Periode außer andern Stipendien eine besonders reiche Stiftung durch das Wohlwollen des Arztes Dr. Gregorius Mättig († 1650) theils für ärmere Schüler, theils für Studirende, theils für andere milde Zwecke, im ganzen ein Capital von 24000 Thalern. Die Schule in Zwickau wurde gerade während der Kriegsnoth mit mehreren akademischen Stipendien bedacht, von denen freilich eines, dessen Capital in Kippergeld bestand, späterhin auf einen ziemlich geringen Betrag herabsank. Das kleine Schneeberg konnte am Ende des Jahrhunderts den Betrag seiner Schulstiftungen auf 400000 Gulden berechnen, sah aber bald darauf durch einen verheerenden Brand eine Erschütterung dieser so erfreulichen Verhältnisse herbeigeführt. — Und so könnten wir von Landschaft zu Landschaft gehen, und überall würden wir verwandten Thatsachen begegnen.**) Aus dem katholischen Deutschland vermöchten wir

*) Eben dort ist 1671 auch der Vorschlag gemacht worden, Stipendien für solche zu errichten, welche die zum Schulamt besonders nothwendigen Studia zu wählen gedächten (a. a. O. 186).

**) Es wäre nach unserer Ansicht ein großes Verdienst, wenn es einem dazu berufenen Manne gelänge, eine umfassende und wohlgeordnete Zusammenstellung aller Schulstiftungen in ganz Deutschland zu Stande zu bringen und so eine klare Uebersicht davon zu geben, was in unserem Volke durch Einzelne und durch Corporationen für die Pflege der Bildung und der ihr dienenden Anstalten und für die Eröffnung ihrer Quellen auch zu Gunsten Unbemittelter geschehen ist. Die in dem obigen Artikel angeführten Schriften haben alle einen beschränkteren Zweck. Vielleicht darf es einmal unter den Früchten der neuen Zeit, welche die großen Ereignisse der Jahre 1870 und 1871 herausgeführt haben, genannt werden, daß auch in dieser Richtung die den freien und weiten Blick hemmenden particularistischen Schranken gefallen seien und eine das ganze Deutschland umfassende Darstellung dieser Schätze unseres Volkes seine Ehre von

für diese Zeit zur Vergleichung nur einzelne Thatsachen beizubringen; weil aber die Heraushebung derselben ein falsches Bild geben würde, verzichten wir lieber auf Benützung des uns Bekannten.

Andre Menschen und andre Lebensanschauungen sind mit dem 18. Jahrhundert gekommen. Der Pietismus, von dem anfänglich ein erfrischender Hauch durch Kirchen und Schulen gegangen war, verkümmerte in Peinlichkeit, und während die höheren Stände zum Theil diese Richtung festhielten, ließen sie in viel größerer Ausdehnung das, was die galante Verderbtheit oder die kecke Verneinungslust des Auslandes darbot, auf sich wirken, damit aber entfremdeten sie sich fast durchaus wie dem nationalen Leben, so dem Glauben der Väter. Als dann die Erneuerung der Alterthumsstudien mehr oder weniger in alle wissenschaftlichen Bestrebungen Bewegung brachte und in mannigfachem Zusammenhange mit ihnen die Nationalliteratur einen großartigen Aufschwung nahm, hätte die Kirche ganz andre Kräfte aufbieten müßen, als sie aufgeboten hat, wenn sie einen stärkeren Antheil an der geistigen Leitung der Nation hätte behaupten wollen. Und so lockerte sich auch das Band, welches die Schule mit ihr zusammenhielt. Damit aber gieng wieder der Schule manches verloren, was allein der Verband mit der Kirche, wie ihn die Reformatoren hergestellt hatten, ihr sichern konnte. Dies zeigt sich nicht am wenigsten in der Verminderung wohlthätiger Stiftungen.

Aber man ist doch auch in dieser Sache gegen das 18. Jahrhundert nicht selten ungerecht. Denn so wenig geleugnet werden kann, daß in manchen Kreisen die Neigung zu Förderung der Schulen durch Stiftung von Stipendien tief gesunken und einzelne früher reichlich bedachte Anstalten im ganzen Jahrhundert kaum eine Stiftung dieser Art zu verzeichnen gehabt, so bieten sich doch auch wieder sehr erfreuliche Thatsachen dar. Für die frühere Zeit dieses Jahrhunderts wie für den letzten Abschnitt des vorausgegangenen haben wir zu beachten, daß die unter dem directen oder indirecten Einfluß des Pietismus allerwärts entstehenden Waisenhäuser (s. d. Art.) den Wohlthätigkeitssinn sehr entschieden nach einer andern Richtung ablenkten. Doch selbst in dieser Zeit sind die alten Schulen keineswegs leer ausgegangen. Wie in Sorau um 1725 ein Herr von Heinzenau durch Testament ein Convictorium für fremde und arme Scholaren stiftete, so erhielt die Schule in Oels zwei Jahre später eine sehr bedeutende Stiftung durch das Wohlwollen des Grafen Joachim Wenzel von Kospoth (Rehm, Geschichte des Gymnasiums zu Oels, S. 4 ff.). Nun kann man freilich einen Beweis für die Abnahme der Willigkeit gerade darin erkennen, daß die Rectoren der Schulen immer wieder in Gelegenheitsschriften das Verdienstliche solcher Willigkeit hervorgehoben (eine Zusammenstellung solcher Schriften bei Hautz II, S. V), wie denn auch Gerber in seinem Buche: „Die unerkannten Wohlthaten Gottes in Sachsen" (1717) wiederholt die Begüterten ermahnt, Freitische zu geben und Stipendien zu machen; aber es ließen sich auch wieder Beweise schaffen, daß die Bitten und Ermahnungen nicht fruchtlos geblieben sind. Aus dem inhaltreichen Werke von Wiese: „Das höhere Schulwesen in Preußen," wie aus andern Zusammenstellungen würde sich ohne Mühe zeigen lassen, wie viel auch im Laufe des 18. Jahrhunderts durch Stiftung von Stipendien geschehen ist. Wir

einer neuen und nicht ganz unwichtigen Seite in das volle Licht gestellt habe. Für Württemberg enthält solche statistische Angaben das Stipendienbüchlein von Pf. Staib in Gärtringen. Man zählt dort an reinen Schulstipendien für Schüler vom 10.—18. Lebensjahr c. 94 mit einem Capitalfonds von c. 400,000 fl., abgesehen von Universitäts- und Familienstiftungen. Nach einer Bekanntmachung des Cultministeriums über den Stand des Unterrichtswesens im J. 1867/68 waren es Studienstiftungen in Tübingen 48 mit einem Gesammtvermögen von nahezu 1,330,000 fl, darunter die bedeutendste (von Gremp'sche) mit einem Vermögen von 298000 fl. Wenn alle höheren Schulen Deutschlands periodisch in ihren Programmen Nachrichten über den Vermögensstand der einzelnen Stiftungen, ihre jährlichen Erträgnisse und die betreffenden Quoten zu geben hätten, so würde eine Arbeit der angedeuteten Art bald zur Ausführung gelangen können. D. Red.

heben aber an dieser Stelle nur noch die berühmte Stiftung von Sigismund Streit für das Berlinische Gymnasium zum grauen Kloster heraus, wodurch diese Anstalt außer einer kostbaren Bildergalerie und den für Lehrer und Lehrzwecke bestimmten Legaten die Mittel zu einer „Wohncommunität" für 12 Schüler, zu Freitischen für 24 Schüler und zu baaren Geldunterstützungen für andre Schüler erhielt: ein zu 120000 Thalern angewachsenes Stiftungscapital für eine Anstalt! Die Stiftung fällt in die Mitte des Jahrhunderts, ist aber erst mit dem Ende desselben wirksam geworden.

Mit diesem Ende, das in allen Kreisen der Bevölkerung unter den gewaltigsten Erschütterungen der alten Lebensformen ein überaus lebendiges Interesse für Reform des Unterrichtswesens hervortreten sah, begann auch für die Erweisungen wohlwollender Gesinnung gegen die Schule eine neue Periode, und was in dieser Richtung unser Jahrhundert gethan hat, das reicht über die Leistungen der früheren Jahrhunderte weit hinaus. Es würde leicht sein, nach den vorliegenden Uebersichten auch ganze Reihen von Stipendienstiftungen aufzuführen, wenn wir nach Erwähnung so vieler Einzelheiten uns nicht zu beschränken hätten. Wir knüpfen nur noch einige allgemeine Bemerkungen an.

Die Schule ist großentheils Staatsanstalt geworden. Aber je mehr der alles umspannende, alles regelnde und uniformirende Staat der Schule sich bemächtigt, je mehr er durchgreifende Organisation des gesammten Unterrichtswesens von der Volksschule bis hinauf zur Universität sich zur Aufgabe gemacht, je mehr er auch die dabei erforderlichen Mittel in Anspruch genommen hat, desto mehr scheint der milde Sinn der Einzelnen von Leistungen für die Schule absehen zu können. Die höheren Schulen zumal, deren Leitung und Pflege nur zum Theil noch Sache der Stadtgemeinden, vorzugsweise aber der Staatsbehörde ist, scheinen so für jene, die früher wohl in ihnen die edelsten Kleinode erkannten, wie in eine gewiße Ferne gerückt zu sein. Aber in Wahrheit ist neben dem, was der Staat durch seine Organe für die Schule thut, die Fürsorge Einzelner und ganzer Gemeinden oder besonderer Vereinigungen unermüdlich in Arbeit. Denn lebendiger als jemals ist die Erkenntnis, daß die Schule mit allen Mängeln, die ihr noch anhaften, nach jeder Seite hin wohlthätige Wirkungen von sich ausgehen läßt, daß die Wohlfahrt der Einzelnen wie der Gesammtheit durch das vor ihr Begründete und Entwickelte mannigfach bedingt ist. Und auch das kommt ernsteren Menschen immer wieder zum Gefühle, daß, wie die allgemeinen Verhältnisse der Zeit ihre Anforderungen an die Einzelnen von Tage zu Tage steigern, so möglichst vielen der Zugang zu höherer Bildung aufgeschlossen und solchen, die aus den Niederungen sich emporzuarbeiten suchen, dieses Aufstreben thunlichst erleichtert werden müße. Der Geist der Zeit, der in andern Beziehungen noch große Härten zuläßt, verwirft hier jegliche Ausschließlichkeit und fordert alle, welche helfen können, zu nachhaltiger Unterstützung auf, und selten thut er es vergeblich.

Daß aber der Staat, indem er auf so umfassende Weise das Schulwesen zu regeln unternahm, auch das Stipendienwesen an Schulen und Universitäten, bei aller Schonung der ursprünglichen Bestimmungen und der daraus sich ergebenden Rechte und Ansprüche, fester zu ordnen und noch wirksamer zu machen suchte, kann man nur als folgerichtig bezeichnen, und er gewann zu solchem Eingreifen eine besondre Befugnis noch dadurch, daß er aus dem Reichthum seiner Mittel zu Förderung höherer Unterrichtszwecke so Großes beitrug, wie er denn auch Stipendien neuer Art, z. B. das französische Reisestipendium in Preußen (Wiese, Verordnungen und Gesetze II, 72 f.) begründete.*) Die in früheren Zeiten doch nicht seltene Willkür und Unredlichkeit bei Verwaltung der Stiftungscapitalien dürfte jetzt wesentlich erschwert und darum auch viel seltener sein.

Aber dies führt uns zur Verwaltung der Stipendien. Unstreitig ist da, wo zahlreichere Stiftungen vereinigt sind, die Verwaltung nicht allein wegen der Summen, welche zu erhalten und nützlich zu machen sind, sondern auch wegen der von den Stif-

*) Vgl. Bd. VII, Art. Reiseunterstützungen für Lehrer. D. Red.

tern über die Verwendung gegebenen Bestimmungen eine ziemlich schwierige, so daß große Umsicht, strenge Gewissenhaftigkeit und eine bis ins Kleinste gehende Sorgfalt bei den Administratoren vorausgesetzt werden müßen. Wenn das kleine Königreich Sachsen nach einer freilich nur obenhin gemachten Berechnung den Betrag seiner frommen und milden Stiftungen auf zehn Millionen Thaler schätzen kann, so läßt sich schon hiernach einigermaßen auch erkennen, welche Aufgabe die Verwaltung der Stipendien ist. Und vergegenwärtigt man sich nun, daß die Verfügungen der Stifter über Zahl und Abstufung der Berechtigten, über Umfang und Dauer der Unterstützungen, über die von den Empfängern zu erfüllenden Bedingungen sehr verschieden sind, daß neben den berechtigten Ansprüchen auch billige Wünsche in Betracht kommen, daß in einzelnen Fällen Forderungen der Stifter erfüllt werden sollen, deren Ausführung unter neuen Verhältnissen kaum thunlich erscheint, während die Pietät ein Abweichen von denselben vermeiden möchte; so kann man sich dem Gefühle nicht verschließen, daß es hier um eine Thätigkeit sich handelt, die gelegentlich auch den jugendlichen Stipendiaten gegenüber als eine sehr verdienstliche hervorgehoben werden sollte, und um so mehr, je seltener sie, indem sie der Gaben sich freuen, derer gedenken, die sie ihnen sichern und vermitteln. Ganz besondre Mühwaltungen ergeben sich natürlich da, wo Stipendienstiftungen mit besondern Wohlthätigkeitsanstalten (Alumnaten, Convictorien) in Verbindung gesetzt sind.

Allerdings ist es früher bei der Verwaltung der Stipendienstiftungen auch zu argen Misbräuchen gekommen. Man hat die Stiftungen durch unvorsichtiges Ausleihen der Capitalien, durch Versäumnisse bei Eintreibung der Zinsen, durch willkürliche Verwendung für Privatzwecke gefährdet; man hat die Erträge derselben statt zu Unterstützung von Schülern und Studirenden zu Aufbesserung schlechter Lehrergehalte benützt; man hat hier Expectanzen, dort Nachzahlungen gewährt, hier Kinder bedacht, die noch gar nicht die Schule besuchten, dort junge Männer begünstigt, welche über die von den Stiftungen bestimmte Zeit hinaus waren; in Fällen, wo Familienstipendien vorzugsweise der Verwaltung von Familiensenioren überlassen waren, sind sie wohl gar wie Privatbesitz behandelt und verbraucht worden. Die Geschichten einzelner Schulen haben in solchen Dingen manches wunderliche und schlimme zu erzählen.

Aber es ist auch wieder mit Nachdruck hervorzuheben, daß Tausende solcher Stiftungen durch Jahrhunderte in unverletztem Bestande erhalten worden sind, ja zum Theil in erfreulicher Weise sich gemehrt haben. Verwüstende und erschöpfende Kriege, Regierungswechsel und Ländertheilungen, Neuerungen in Sitten und Gesetzen, Umgestaltungen in Lebensansichten und Rechtsgrundsätzen sind für viele Stiftungen ohne Nachtheil geblieben, und wo Misgeschick oder Untreue geschadet hatten, da ist durch gewissenhafte Bemühungen der Nachkommenden nicht selten Verlorenes wieder ersetzt, Schwankendes wieder befestigt worden. Noch ist es überall unbestritten, daß in diesen Sachen auch da, wo Unzweckmäßiges vorzuliegen scheint, eine möglichst genaue Bewahrung der vorgezeichneten Linien Pflicht ist. In Neuerungen sich abmühend und die Werke von gestern oft schon heute wieder umwerfend sind die Menschen der Gegenwart in dem, was hier betrachtet wird, noch sehr conservativ.

So aber wird den Stiftern doch auch ein durch lange Menschenalter sich erstreckendes Fortwirken gesichert. Wie häufig auch die jungen Empfänger das, was ihnen im Namen eines wohlwollenden Mannes gereicht wird, mit Gleichgültigkeit hinnehmen und für Nebenzwecke verwenden mögen, im großen und ganzen darf jenes Fortwirken doch als ein gesegnetes gelten. Der von solchen Stiftungen ausgehende Segen ist nicht bloß nach den Thalern oder Gulden, welche einem äußerlichen Bedürfnis abhelfen, zu berechnen, sondern auch nach der Kräftigung, welche die aus ihnen fließenden Gaben nicht selten in ein redliches Streben bringen, und nach der Ermuthigung, welche sie vielleicht einem ganzen Familienkreise mittheilen. Könnten wir alle die wohlthätigen Wirkungen, welche eine milde Stiftung nach und nach hervorgebracht hat, überschauen, so würden wir gern bekennen, daß diese Wirkungen um vieles über den Werth dessen hinausgeben, was der

Stifter zunächst dargeboten hat, und einen Segen darstellen, welcher den Stifter selbst, wenn er ihn vor Augen haben könnte, mit freudiger Rührung, wenn nicht mit tiefer Beschämung erfüllen würde.

Wir treten jetzt den Einzelheiten der Verwaltung noch etwas näher. Es ist dabei natürlich ein großer Unterschied, ob Stipendien zu der umfassenden Finanzverwaltung einer Universität als Bestandtheile eines verzweigten Stipendienfonds gehören, oder ob sie mit der Kasse einer kleinen Schule und Stadtgemeinde verwaltet werden, ob sie unmittelbar durch die Staatsbehörde zur Vertheilung gelangen oder unter der Collatur des Repräsentanten einer Familie stehen, ob sie mit andern Gewährungen in feste Verbindung gebracht sind oder einfach eine bestimmte Summe Geldes zur Benutzung darbieten. Nach den einzelnen Stiftungen ist nun auch manches besondre von den Administratoren zu bedenken gewesen. Denn was zunächst die akademischen Stipendien anlangt, so finden wir für den Genuß derselben in älterer Zeit zwar gewöhnlich eine Dauer von drei Jahren bestimmt; aber man hat doch bereits im 16. Jahrhundert zuweilen vier Jahre zugestanden, in manchen Fällen auch, wenn der Empfänger sein Triennium mit einer ehrenvollen Prüfung abgeschlossen, ihm zu weiterer Ausbildung das Stipendium für mehrere Jahre oder doch bis zur Erwerbung akademischer Würden verlängert. Bei Stipendienstiftungen katholischer Länder ist, in Uebereinstimmung mit der anders gearteten Einrichtung der Studien, für den Genuß der Stipendien eine ungleich längere Zeit (7, 8, 9, 12 Jahre) zugestanden worden. — Wie sehr im 16. Jahrhundert auch bei Stipendien diejenigen bevorzugt wurden, welche für das Studium der Theologie sich entschieden hatten, ist oben berührt worden, und daß dies geschah, rechtfertigt sich durch das mächtigste Bedürfnis der Zeit; aber wir finden auch später noch die jungen Theologen vor andern berücksichtigt. Bei Privatstiftungen findet sich dann nicht selten die Bestimmung, daß, wenn drei Empfänger in Betracht kommen, der erste ein Theologe, der zweite ein Jurist, der dritte ein Medieiner sein solle; bei zwei Portionen war wohl die eine einem Theologen, die andre einem Juristen zugedacht. Gelegentlich war auch besondre Rücksichtnahme auf Söhne von Geistlichen verlangt. Es versteht sich von selbst, daß man früh auch neben Erfüllung andrer Bedingungen das Bestehen einer Prüfung für nöthig hielt. Nahe lag es überdies den Menschen der streng kirchlichen Jahrhunderte, daß sie den Stipendiaten Bekenntnistreue zur Pflicht machten.

Sehr mannigfach sind die Vorschriften auch in anderer Beziehung bei den Familienstipendien. Die Administratoren haben dabei zuvörderst auf die Abstufungen zu achten, welche die nähere oder entferntere Berechtigung zu einem Stipendium bezeichnen: ob nur directe Nachkommen des Stifters oder auch Nachkommen von Brüdern und Schwestern desselben zu berücksichtigen, in welchen Fällen und in welcher Reihenfolge auch Nichtverwandte zuzulassen sind. Zuweilen ist wohl auch angeordnet, daß, wenn Fremde im Genusse eines Familienstipendiums stehen, sie alsbald wieder zurückzutreten haben, sobald ein Descendent sich meldet. Angenommen wird in den allermeisten Fällen, daß solche, die auf Verwandtschaft Ansprüche gründen, entweder einen vollständigen genealogischen Nachweis zu führen oder doch die Thatsache, daß auf Grund eines solchen Nachweises Vater oder Großvater oder Bruder ein Stipendium bereits erhalten, zu bescheinigen haben. Eine seltene Ausnahme dürfte es sein, daß bei einer uns bekannten Stiftung (von 1776) zuerst die Söhne von Mitgliedern des Magistrats oder andern städtischen Beamten, dann erst Nachkommen des Stifters, zuletzt auch Söhne von Bürgern, Geistlichen und Lehrern der Stadt bedacht werden sollen. Nach vielen Stiftungen ist auch darauf zu sehen, daß die Percipienten ein bestimmtes Gymnasium (das der Vaterstadt des Stifters) besucht haben und zu einer bestimmten Universität übergehen. Um so überraschender ist es, wenn wir bereits in einer Urkunde von 1561 lesen, daß dem Ansuchenden gegenüber, wenn er nur mit der Familie im Zusammenhange stehe, weder darauf, ob er im Inlande oder im Auslande geboren, noch auf seinen Aufenthaltsort, noch auf das gewählte Fachstudium, sondern allein darauf, daß er actu studens sei, gesehen werden solle. Nach einer andern

Stiftung (des 17. Jahrhunderts) soll auch wieder berücksichtigt werden, daß, wenn kein legitimirter Nachkomme des Stifters selbst oder seiner Brüder vorhanden, wenigstens diejenigen den Vorzug haben sollen, welche denselben Namen tragen.

Bekannt ist es, daß zuweilen dieselben Stiftungen neben akademischen Stipendien wohl auch Schulstipendien ausgesetzt oder dieselben Stipendien für die letzten Jahre des Schulcursus und die ersten des akademischen Curriculum angewiesen haben. Die Zahl der eigentlichen Schulstipendien ist aber im Verhältnis zur Menge der akademischen nicht eben groß. Doch sind nicht selten Stiftungen, welche auf Speisungen zu einer gewißen Zeit, auf Einhändigung von Schul- und Prämienbüchern &c. gerichtet waren, so umgedeutet worden, daß die Realleistung in eine Geldunterstützung sich verwandelt hat. (Ein Beispiel bei Ellendt, Geschichte des Gymnasiums zu Eisleben 216; vgl. Heßler 1, 83 ff.). Manche Stiftungen dieser Art sind von sehr individuellem Charakter. So sollen nach einer Stiftung zu Herford die Zinsen eines Capitals von 1000 Thalern unter die Prediger, die Schulcollegen und arme Schüler in der Weise vertheilt werden, daß die vier Geistlichen zwanzig Thaler, die sechs Schulcollegen zehn Thaler, die von den Lehrern vorgeschlagenen Schüler ebenfalls zehn Thaler erhalten, außerdem aber auch noch einige Hausarme Antheil haben; was dann etwa noch übrig bleibt, sollen die Herren Executores (die beiden regierenden Bürgermeister und der Senior der Familie) nebst dem Rentmeister und den beiden Rathsdienern am Tage der Austheilung in der Art verwenden, daß sie ein Viertel Bier sich holen lassen und bei Brot, Butter und Käse sich erlustigen. Vor der Austheilung haben aber die Empfänger nach einander auf dem Rathhause zu erscheinen, und wer sich „verhochmüthigte“ und nicht erschiene, der würde seine Quote an die wirklich Erschienenen abzutreten haben (Hölscher 19 f.). — Auffallen kann es nicht, daß in der früheren Zeit, für welche actus oratorii so große Wichtigkeit hatten, von manchen Stiftungen oratorische Vorträge der Empfänger, z. Th. wohl gar nach einem vorgeschriebenen Thema, verlangt wurden. In katholischen Stiftungen begegnen wir häufig der Forderung, daß die Stiftlinge zu gewißen Zeiten, wenn nicht gar täglich, für die Stifter beten, am Sterbetag derselben für ihn eine Messe hören, alljährlich wenigstens zweimal oder an den hohen Kirchenfesten beichten und communiciren sollen. Bei Forderungen dieser Art konnte natürlich von einer Controle der Administratoren nicht mehr die Rede sein.

Es wäre hier kaum der Ort, die Normen, welche im Staatsleben der neueren Zeit für die Verwaltung der Stipendien Geltung gewonnen haben, zu besprechen oder die darnach geübte Praxis zu beurtheilen. Nur dies mag hervorgehoben werden, daß durch die Oberschulbehörden fast überall mit großer Umsicht und Gewissenhaftigkeit ebensowohl für eine fruchtbarere und billigere Benützung der Stiftungssummen, als für fortdauernde Beachtung der von den Stiftern kund gegebenen Intentionen gesorgt worden ist. Vielfach haben sie in wirre Verhältnisse wieder Ordnung gebracht, Fehlendes wieder herangezogen, Stockendes wieder flüssig gemacht, manches in alter Weise nicht mehr Fortzuführende schonend umgebildet. (In letzter Beziehung giebt ein bedeutsames Beispiel, was Hautz, Geschichte der Nekarschule in Heidelberg 172 ff. über die Verwaltung des dortigen Nekarschul- und Sapienz-Fonds und über die Stipendienvertheilung aus beiden seit 1805 mittheilt).*)

Für uns kommt aber noch zweierlei in Betracht: daß durch Stipendien noch große Lücken auszufüllen sind und die Benützung der Stipendien noch fester zu regeln ist.

In ersterer Beziehung ist zunächst darauf hinzuweisen, daß bei denjenigen Lehranstalten höheren Ranges, welche die neuere Zeit als ihre Schöpfungen anzusehen

*) Andererseits mag es in unserem Jahrhundert doch auch vorgekommen sein, daß der nivellirende Staat solche Schulstiftungen etwas zu rasch ihrer geschichtlichen Eigenart entkleidete und nach seiner Schablone umformte. D. Red.

hat, für Aermere durch Stipendien noch sehr wenig gesorgt ist, während doch niemand verkennt, daß die Zöglinge von Realschulen ebenso sehr äußerer Unterstützung bedürftig sein können als die Schüler der Gymnasien, daß die mancherlei Fachschulen in ihren Anforderungen an die Kassen der Väter, welche ihnen Söhne zuführen, immer strenger werden und minder Bemittelte, wenn ihnen nicht besondere Hülfe geboten wird, die Benützung des höheren Unterrichts beinahe bis zur Unmöglichkeit sich erschwert sehen. Unterstützung besonderer Art aber wird nach dieser Seite hin jetzt umsomehr Bedürfnis, als der in weiten Kreisen gesteigerte Bildungsdrang und die in sehr verschiedenen Richtungen und Berufen hervortretende Nothwendigkeit höherer Bildung die Zahl der in Anstalten der bezeichneten Art sich Drängenden immer größer macht. Wir haben dabei besonders die Söhne der Subalternbeamten im Auge, denen oft kaum etwas anderes übrig bleibt als in höheren Lehranstalten die Vorbereitung und den Uebergang zu einer irgendwie lohnenden Lebensstellung zu suchen, und die doch vom kärglichen Gehalte der Väter selten das zu consequenter Durchführung des Bildungsganges Nöthige erhalten können. In anderer Weise gilt, was wir sagen, auch von den Schullehrerseminarien, deren Zöglinge auch dann, wenn die sie aufnehmenden Anstalten Internate oder Alumnate sind, schon deshalb, weil sie sehr oft aus den beschränktesten Lebensverhältnissen hervorgehen, einer außerordentlichen Unterstützung dringend bedürfen. Da nun der Staat unmöglich außer den großen Summen, welche für die Erhaltung und Förderung der Anstalten selbst erforderlich sind, auch noch weitere Summen für Unterstützung der bedürftigen Zöglinge beschaffen kann, so eröffnet sich in der That der Privatwohlthätigkeit ein sehr weites Feld, und zu Stipendien von neuer Art ist vielfach wie Bedürfnis so Gelegenheit vorhanden. Vielleicht fehlt es an manchen Orten nur an den geeigneten Anregungen, um wünschenswerthe Erfolge zu erreichen.

In Bezug auf die Regelung aber, welche bei der Benützung der vorhandenen Stipendien zu wünschen ist, darf gesagt werden, daß überall da, wo an Lehranstalten Wohlthäterfeste bestehen oder Erinnerung an Stifter von Stipendien, wenn nicht geradezu vorgeschrieben, doch leicht einzurichten ist, die Sache von den Lehrern nicht als eine lästige Förmlichkeit, sondern als Werk der Pietät behandelt werden sollte. Die Empfänger selbst sind ja wohl in den meisten Fällen geneigt, neben dem, was bei einem Stipendium zunächst in Betracht kommt, auch das zu bedenken, was der Gabe noch einen besonderen Werth verleiht: daß nach Gottes weiser Ordnung jedes Werk der Liebe segnend weiter und weiter wirkt, auch wenn es sehr äußerlicher Art zu sein scheint und, indem es an Verwandtes sich anschließt, eine über den ersten Zweck oft weit hinausgehende Bedeutung erhält; sie werden dann auch dessen sich herzlich freuen können, daß eben nach solchem Zusammenhange sie selbst wie unmittelbar Liebe von Menschen erfahren, die vielleicht vor Jahrhunderten aus dem irdischen Leben geschieden sind und kein Wort des Dankes für ihre Wohlthat vernehmen können. In solche Gefühle werden dann ja wohl auch die nichtbetheiligten Schüler eingehen können, die es doch auch bewegen muß, wenn ihre aus dürftigen Verhältnissen emporstrebenden Mitschüler durch Spenden, welche eine unsichtbare Hand ihnen zu reichen scheint, die Möglichkeit eines freieren Aufathmens, eines muthigeren Hinausblickens in die Zukunft gewinnen. Man glaubt an der Jugend unserer Zeit einen oft recht bedauerlichen Mangel an Pietät warzunehmen; da ist es um so wünschenswerther, daß man Gelegenheiten, wie sie hier in Frage gekommen, mit Ernst und Einsicht benütze. Es kann ja gar keine Schwierigkeit haben, entweder einzelne Lebensbilder, die wohlthätiges Streben zur Anschauung bringen, den Schülern vor Augen zu stellen oder einzelne Richtungen der Wohlthätigkeit, in denen die aus dem Glauben geborene Liebe sich bethätigt hat, zu würdigen. Unwahre Lobrednerei muß natürlich fern bleiben; das würde die entgegengesetzte Wirkung haben. **H. Kämmel.**

Stoiker. Soweit bei den Griechen die Pädagogik von der Philosophie aus bestimmt worden ist, zeigt sich ein tief gehender Unterschied zwischen dem, was bis auf Aristoteles als maßgebend erscheint, und dem, was nach ihm die Richtung und den

Charakter des Denkens entscheidet. Findet die Erziehung, wie alle Thätigkeit, früher in Darstellung des Nationalen sich befriedigt, so gewinnt sie später ganz unverkennbar eine kosmopolitische Tendenz; erstrebt sie in der älteren Zeit vor allem die Bildung des Bürgers, so will sie in der späteren den Menschen bilden; sucht sie in jener denen, die sie leitet, zum Gleichgewicht des Innern und des Aeußern, des Geistigen und des Sinnlichen zu verhelfen, so bringt sie in dieser das Innere, den Geist zum Uebergewicht, wie sie denn auch, während sie früher das Leben wesentlich im Diesseits sich erfüllen ließ, später mit hohem Ernste die Blicke auf das Jenseits lenkt. Man darf nun sagen, daß gerade nach Aristoteles die Philosophie einen weiter greifenden Einfluß auf die Pädagogik gewonnen habe als vorher, und zwar deßhalb, weil sie im Ganzen dem Leben näher trat und praktischer wurde. Dies aber geschah infolge der allgemeinen Umwandlung, welche die politischen Verhältnisse erfuhren. Seit Alexander d. Gr. gieng alle Ordnung der kleinen griechischen Gemeinwesen aus den Fugen; gegenüber den auf große Truppenmacht vertrauenden Königen in den macedonischen Reichen war die Autonomie selten auf die Dauer zu retten, damit aber gieng den Bevölkerungen Thatkraft und Lebensfreudigkeit, Gemeinsinn und Opferwilligkeit verloren; während die einen durch verwüstende Kriege litten, seufzten die andern unter erschöpfendem Steuerdruck, und indem die Leichtmüthigen das, was der Tag gab oder übrig ließ, zu raschem Genuß verbrauchten, verfielen edlere Naturen einer düsteren Resignation. Alles floß in wirre, charakterlose Massen zusammen, soweit nicht stärkere Geister auf ein Sonderleben sich zurückzogen. Bei solcher Lage der Dinge ergaben sich für die Philosophie neue Aufgaben. Sie hatte diese stärkeren Geister, die auch in der Religion keinen Halt mehr fanden, mit Muth und Standhaftigkeit auszurüsten, daß sie dem Andrange widriger Schicksale Widerstand leisten, das Unvermeidliche mit Würde ertragen, über die Flut des Gemeinen, die so vieles verschlang, sich erheben könnten. Und wenn sie dies nun auch in verschiedener Weise zu gewähren suchte, überall trat das Persönliche dem Allgemeinen, die in sich klare und entschiedene Gesinnung dem Aeußern und Zufälligen, die Kraft des Einzelwillens der die Massen beherrschenden Nothwendigkeit entgegen. Die ἀπάθεια des Stoikers und die ἀταραξία des Epikureers konnte je nach Umständen gleich gut zu solchem Gegensatze befähigen. Dann aber kam es doch vor allem auf das an, was der Einzelne denkend und strebend in sich entwickelte, auf seine Ueberzeugung und Gesinnung, auf das, was er als Mensch wurde. Wie hätte nun in einer Zeit, welche Griechen und Barbaren durcheinander warf und Götterdienste, Sitten, Culturelemente der verschiedensten Art zu mannigfachen Ausgleichungen verband, nicht nach und nach das Bewußtsein aufdämmern sollen, daß in allen etwas wesentlich gleiches zu freierer Entwicklung aufstrebe und daß dieses allen Gemeinsame alle auch zu Gliedern einer Gemeinschaft mache, für welche es in Wahrheit keine nationalen Schranken, keine politischen Grenzen gebe? Die Philosophie aber erhob dieses Bewußtsein zur Klarheit und gab den Vielen, die in den vorliegenden politischen und socialen Verhältnissen sich fremd fühlten, wieder eine Heimat, ein Vaterland. — Es ist klar, wie bedeutsam dies alles für Weiterbildung der Pädagogik werden mußte.

Hier nun soll ausschließlich der Stoicismus Gegenstand einer pädagogischen Würdigung sein. Wir gehen dabei von der Ansicht aus, daß diese Philosophie überhaupt von eminent praktischer Bedeutung gewesen sei, und indem wir von dem Einflusse derselben auf Erziehung und Unterricht reden, müßen wir fort und fort auch wieder die von ihr auf Politik und Gesetzgebung, auf das sociale Leben und die Behandlung der Religion ausgegangenen Impulse berücksichtigen. Aber wir werden uns doch zu hüten haben, daß unsere Darstellung nicht in das Weite sich verliere, wenn sie auch das Besondre mit dem für andre Gebiete Bedeutsamen in natürliche Verbindung bringt.

Wie die Entwicklung der stoischen Philosophie überhaupt in vier Perioden verläuft, so läßt sich auch die Pädagogik der Stoiker nach vier Perioden betrachten. Wir wollen sie im Folgenden nach ihrer Eigenthümlichkeit ganz kurz bezeichnen. Erste Periode: der

Stoicismus innerhalb der griechischen Welt, in streng schulmäßiger Ausbildung, von Zeno bis Chrysippus. Zweite Periode: der Stoicismus in seinem Uebergange zur römischen Welt und in lebendigerem Eingehen auf die gegebenen Verhältnisse, von Panätius bis Cicero. Dritte Periode: der Stoicismus in seiner Opposition zum Walten der Cäsaren bei tief gehendem Einflusse auf das Leben, das Zeitalter Seneca's und Epiktets. Vierte Periode: der Stoicismus auf dem Kaiserthrone, in scheinbar höchstem Erfolge sich auslebend, das Zeitalter des Marcus Antoninus.

Es ist wiederholt schon daran erinnert worden, daß der Stoicismus der ersten Periode seine bedeutendsten Vertreter aus den Ländern des Ostens erhalten hat. Zeno, der Stifter der Schule, war ein Cyprier; Chrysippus, den man als den zweiten Gründer der Schule ansehen kann, stammte aus Soli oder Tarsus, und auch drei seiner Schüler, Archidemus, Antipater und ein zweiter Zeno waren Cilicier. Aber in Wahrheit giengen sie doch völlig in griechisches Leben ein, und so entsprach nun auch diesem wieder, was sie lehrten und übten. Und als die rechte Stätte für nachhaltige Wirksamkeit erkannten sie doch Athen, das noch lange, so gering seine politische Bedeutung war, für die geistige Bewegung der griechischen Welt ein fester Mittelpunkt blieb. Wie nun bereits die ersten Stoiker neben der Pflege der Dialektik vornehmlich die Behandlung der ethischen Fragen als Aufgabe ansahen und jenen Rigorismus zur Geltung brachten, der alles Denken und Wollen unter ein unerbittliches Gesetz beugte, davon ist hier nicht zu reden; aber hervorzuheben ist, daß schon sie auch der Pädagogik lebhaftere Theilnahme zugewendet haben. Zeno selbst verfaßte außer seiner Politik, die doch auch auf die Erziehung Bezug nehmen mußte, zwei besondere Schriften pädagogischen Inhalts: περὶ τῆς Ἑλληνικῆς παιδείας (Diog. Laert. VII, 1, 4) und περὶ παίδων ἀγωγῆς ἐν ταῖς διατριβαῖς (Sextus Empir. Pyrrh. III, 245 und adv. Math. XI, 190), wenn man nicht annehmen will, daß die letzteren nur ein Theil der ersteren gewesen; aber auch die Schrift περὶ ποιητικῆς ἀκροάσεως wird man hieher rechnen dürfen. Wären diese Schriften des ausgezeichneten Mannes uns erhalten, so würden wir manche tiefere Einblicke in Geist und Art der griechischen Erziehung gewinnen. Von den zahlreichen Abhandlungen des Kleanthes, der (etwa 264) in der Stoa Zeno's Nachfolger wurde, dürften mehrere, z. B. die Schrift περὶ εὐφυΐας (von glücklicher Begabung) pädagogischen Inhaltes gewesen sein. Unter den 700 Schriften des Chrysippus war sicherlich auch die περὶ πολιτείας in pädagogischer Beziehung wichtig; von eigenthümlichem Interesse aber muß die Schrift περὶ παίδων ἀγωγῆς gewesen sein, deren Quintilian wiederholt (I, c. 1, 4 und 16, c. 3, 14, c. 10, 32, c. 11, 7) gedenkt. Wie er die Sache behandelt, läßt sich vielleicht auch aus dem von Galenus (Hippocrat. et Plat. V, 1 S. 465) in Uebereinstimmung mit Posidonius ihm gemachten Vorwurf erkennen, daß er die ersten Anfänge der körperlichen Erziehung, die schon vor der Geburt des Kindes eintreten müße, vernachläßigt habe.

Mit Panätius dem Rhodier siedelte der Stoicismus nach Rom über, wo er zu tief greifender und nachhaltiger Wirksamkeit gelangen sollte. Panätius selbst, mit Scipio Aemilianus und dessen Freunde Lälius in engste Verbindung getreten, sah allmählich die edelsten Männer Roms seinen Einwirkungen sich überlassen, und wenn er auch nicht ahnen konnte, welche Bedeutung die durch ihn dem römischen Wesen accommodirte Weisheit der Stoa auf Staatsleben und Gesetzgebung, auf Gesinnung und Sitte der Römer ausüben würde, das eine mußte ihm zu klarem Bewußtsein kommen, daß der dem römischen Geiste wunderbar verwandte Stoicismus erst jetzt zu rechter Wirksamkeit gelange. Es ist aber bekannt, daß er selbst durch seine Schriften auch im folgenden Jahrhundert den Römern Lehrer war; Cicero's Zeugnisse allein genügen zum Beweise. Indes auch den Griechen ist er ein Lehrer geworden. Denn abgesehen davon, daß er einige Zeit auch in seiner Vaterstadt gelehrt zu haben scheint, beinahe gewiß ist es, daß er in Athen Nachfolger des Antipater von Tarsus auf dem stoischen Lehrstuhle war. (Zumpt, über den Bestand der philosophischen Schulen in Athen 79 f.) Wie er nun

zur Pädagogik sich stellte, das läßt sich genauer nicht bestimmen. Daß er aber in seinem Hauptwerke περὶ τοῦ καθήκοντος, dem Cicero für seine Schrift über die Pflichten so viel zu verdanken hatte, auch Erziehungsfragen behandelte, darf man wenigstens vermuthen, und da Brutus in seinem unter gleichem Titel herausgegebenen Buche, in welchem er, dem Beispiele seines Lehrers Antiochus folgend, einen gemilderten Stoicismus bekannte, nach Seneca's Zeugniß (ep. 95, 45) auch über die Pflichten der Eltern, Kinder, Brüder Vorschriften gegeben hat, so dürfen wir vielleicht einen Rückschluß auf den Inhalt des von Panätius geschriebenen Werkes machen, welches Brutus unstreitig eben so gut, wie sein Freund Cicero kannte. (Ueber die Schriften des Panätius sind noch immer beachtenswerth Garnier's Observations sur quelques ouvrages du Stoicien Pan. in den Mémoires de littérature T. 11, 81 ff.). In Rom wirkten aber seit Panätius auch andre Stoiker, wie Blossius von Cumä, jener unglückliche Lehrer und Freund des Tiberius Gracchus (Plutarch. Tib. Gr. 8), wie Antipater von Tyrus, der den jungen M. Cato mit Begeisterung für den Stoicismus erfüllte (Plutarch Cato minor 4), wie Diodotus, der Lehrer und dann bis zum Tode Hausgenosse Cicero's (Cic. ad famil. XIII, 16, Acad. 11, 36, Tuscul. V, 34, Brut. 90 und sonst). Allein die jungen Römer suchten die Lehrer stoischer Weisheit auch in Athen und Rhodus auf. Dort lehrte nach Panätius dessen Schüler Mnesarchus, während hier Hekato und Posidonius, aus der Schule desselben Meisters hervorgegangen, nach einander gewirkt zu haben scheinen. In den bedeutenden Werken des Posidonius werden auch die pädagogischen Fragen nicht vernachläßigt worden sein; aber eine selbständige pädagogische Schrift scheint er nicht abgefaßt zu haben. Soweit Cicero unter den Einfluß des Stoicismus sich stellte, mußte er auch zu mancherlei pädagogischen Erwägungen im Geiste dieser Philosophie kommen, und was er selbst als Erzieher gethan hat, das wird in keinem Falle ohne Rücksichtnahme auf stoische Grundsätze ausgeführt worden sein; aber wir haben doch kein Recht in diesem Zusammenhange ihn besonders hervortreten zu lassen.

Ganz eigenthümliche Bedeutung gewann die stoische Philosophie im Reiche der Cäsaren. Während damals im Mittelpuncte der griechischen Culturwelt, in Athen, der Stoicismus keinen irgendwie bedeutenden Vertreter hatte, lehrten in Rom unter Augustus Athenodorus, unter Tiberius Sotion und Attalus, unter Nero Annäus Cornutus, unter Vespasian Musonius Rufus, alle aber überragten in jener Zeit Seneca und Epiktetus. Es war doch von außerordentlicher Wichtigkeit, daß gerade damals der Stoicismus entschiedener als je die Lehre von der Einheit des Menschengeschlechts, von der Verbrüderung der Völker, von der natürlichen Gleichheit aller Menschen verkündigte; er erfaßte so die welthistorische Mission des Römerthums in einer Weise, wie römischem Sinne bis dahin unmöglich gewesen war. Aber er brachte zugleich einen milderen Geist in die Institutionen und Gesetze, wie in das Familienleben, er regte zu philanthropischen Bestrebungen an, er gab dem Einzelleben Halt, Kraft und Schwung, er gewann auch auf die schöne Literatur ganz unmittelbar einen Einfluß, der vielleicht noch nicht in ausreichendem Maße gewürdigt worden ist. Und nicht am wenigsten wurde er für die Pädagogik bedeutsam. Wir brauchen hier von Seneca nicht zu reden, da diesem eine besondere Darstellung gewidmet worden ist; aber der Wirksamkeit anderer müßen wir an dieser Stelle gedenken. Da tritt Attalus, der Lehrer Seneca's, uns entgegen, ein Mann von edelster Unabhängigkeit des Charakters und größter Einfachheit des Lebens, der seine Schüler für das, was er lehrte und durch die That bewährte, zu begeistern verstand (Seneca ep. 108, 13 f, 110, 14 ff); da haben wir Cornutus vor uns, der, wenn er auf Lucanus nur einen oberflächlichen Einfluß ausgeübt, um so mächtiger des Persius Gemüth ergriffen hat; da nimmt der von hoher Gesinnung geleitete Musonius Rufus unsere Aufmerksamkeit in Anspruch, dessen Bestrebungen, in der entschiedensten Weise praktisch, doch zugleich einen sehr idealen Charakter hatten (Schmidt, Geschichte der Denk- und Glaubensfreiheit 377 ff. und Zeller, die Philosophie der Griechen III, 2, 652 ff.) Alle aber überragte des Musonius Schüler Epiktetus, der, nachdem er aus

dem Drucke des Sklavenstandes sich aufgerichtet hatte, erst in Rom, dann in dem epirotischen Nikopolis zahlreiche Schüler durch eigentlichen Unterricht und durch sokratische Unterredungen in die stoische Lebensweisheit einführte. (Grosch, die Sittenlehre des Epiktet. Wernigerode 1867. 4.)

Aber die Kraft des Stoicismus begann zu versiegen. Plutarch, der so viele Zeitgenossen erwähnt, hat von bedeutenderen Stoikern nichts zu sagen; in Athen konnte selbst die hohe Liberalität der Kaiser dem Studium der stoischen Lehre nicht mehr aufhelfen, und wenn in Rom Euphrates von Tyrus, welchen der jüngere Plinius als ein Musterbild der Lebensweisheit und der Erziehungssorgfalt bewundert (I, 10), späterhin Basilides von Scythopolis, Sextus von Chäronea, Apollonius von Chalcedon, Junius Rusticus Einfluß übten, so konnte dies über den Verfall der Schule im Ganzen nicht täuschen. In M. Antoninus aber, mit welchem der Stoicismus zum Besitze des Kaiserthrons und zu umfassendem Einflusse auf die Welt gelangt zu sein schien, hatte derselbe das Höchste nur darum erreicht, um das dann folgende Dahinsinken desto trostloser erscheinen zu lassen. Was in den Aufzeichnungen des großen und liebenswürdigen Marcus als bedeutsam für die Pädagogik gelten kann, läßt dasjenige, was er in seinem Sohne Commodus sich und dem Reiche erzog, nur um so beklagenswerther erscheinen.

Die Lehrweise der Stoiker war, wie natürlich, zu verschiedenen Zeiten eine verschiedene; aber bei allen darf man annehmen, daß zusammenhängende Lehrvorträge und freiere Unterredungen abwechselten. Die Dialektik, wie sie zumal Chrysippus entwickelte, mochte zu allerlei subtilen Uebungen des jugendlichen Denkens Anregung geben. Zuweilen ließen sich die Meister wohl auch zu vorbereitendem Unterrichte herab. Anziehend ist das Bild, welches Cicero von Diodotus entwirft, der noch als erblindeter Greis im Hause seines berühmten Schülers geometrischen Unterricht gab, verbis praecipiens discontibus, unde quo quamque lineam scriberent (Tusc. V. 39). Für die Unterrichtsweise des Musonius ist bezeichnend, was sein Schüler Epiktetus (Diss. I, 7, 32 f.) erzählte. Epiktetus selbst, der sonst in völliger Bedürfnislosigkeit auch allem Glück und aller Sorge des Familienlebens fremd blieb, ließ sich doch in Liebe zu dem Kinde eines Freundes herab, das dieser seiner Armut halber hatte aussetzen wollen, und erzog es mit Hülfe eines Weibes, das er zur Pflege desselben in seine dürftige Wohnung aufgenommen hatte.

Die Frage nach den **Grundlagen der stoischen Pädagogik** ist nur so zu beantworten, daß man auf das Wesen der stoischen Philosophie zurückgeht. Hierbei aber steht von vorn herein fest, daß die Philosophie als ein Erlernen und Ueben der Tugend, der höchsten Kunst, sonach selbst als Tugend zu denken ist. Der Haupttheil der Philosophie ist also die Ethik; die Physik aber hat ihre Bedeutung vor allem darin, daß sie uns die Möglichkeit einer richtigen Entscheidung bietet über das, was gut und böse, was zu wählen und zu meiden ist, während die Logik als die Technik der Beweisführung ihren Werth besonders darin hat, daß sie die Erkenntnis des Wahren, ohne welche kein Handeln nach festen Ueberzeugungen und Grundsätzen möglich wäre, im wesentlichen als zuverlässig darstellt. Stehen so Physik und Logik gewißermaßen in einem dienenden Verhältnis zur Ethik, so wird diese die echte Wissenschaft des Lebens, welche als die Lehre vom vernunftmäßigen Handeln durchgängige Uebereinstimmung mit dem verlangt, was in der Menschennatur und im Weltganzen als Gesetz sich ankündigt, und zugleich zeigt, wie die Menschen zu solchem vernunftmäßigen oder naturgemäßen Handeln sich erheben können. Ganz im Sinne des Sokrates also ist dieses Handeln (die Tugend) lehrbar; aber in rechter Weise gelehrt wird es auch ein wahrhaft energisches, das ganze Leben bewegendes: die Tugend ist die aus vernünftiger Einsicht kommende Willenskraft. Es versteht sich von selbst, daß, indem man die Tugend in einer Mannigfaltigkeit von Tugenden, Weisheit, Tapferkeit, Gerechtigkeit, Mäßigung sich entfalten ließ, damit die Einheit der Tugend nicht aufgehoben sein sollte, wie man auch, indem man Bewährung der Tugend im Handeln verlangte, keineswegs übersah, daß sie zunächst Gesinnung sein

müße. Weil man nun aber zwischen Tugend und Schlechtigkeit kein Drittes gelten ließ, so gelangte man zu einer sehr düstern Weltanschauung. Denn unmöglich konnte man verkennen, daß die Zahl der echten Weisen, in denen die Tugend Wirklichkeit werde, nach aller Erfahrung eine verschwindend kleine, die Menge der Thoren und Schlechten dagegen eine unübersehbar große sei. Es blieb später doch nichts übrig, als daß man zu manchen Milderungen sich entschloß, daß man neben den vollkommenen Pflichten auch mittlere annahm, daß man auch von erlaubten Gemüthsbewegungen sprach, daß man Unterschiede unter den Guten und unter den Schlechten zugestand, daß man, da der vollkommene Weise kaum gefunden werden könne, schon zufrieden war, wenn Fortschritt (προκοπή) zur Vollkommenheit zu erkennen wäre. Immerhin hielt man fest darüber, daß das Leben in allen Richtungen und Verzweigungen unter sittlichem Gesichtspunct zu fassen und sonach auch die Ethik für alle Lebensverhältnisse auszubilden sei, was freilich zu einer in manchen Fällen auch bedenklichen Casuistik führte.

Damit hieng nun auch zusammen, daß die Ethik der Stoiker zunächst immer an den Einzelnen sich richtete, das Einzelleben zu bestimmen suchte, daß sie deshalb auch wieder gern auf große sittliche Vorbilder hinwies, auf Odysseus und Herakles (Seneca de const. Sap. 2, 1), auf Antisthenes und Diogenes, mit besonderer Vorliebe auf Sokrates. Sie sprach nun auch demjenigen, der die Verwirklichung des von ihr aufgestellten Ideals sich zur Aufgabe machte, das Recht zu, das individuelle Leben und Streben den allgemeinen Verhältnissen in Staat und Gesellschaft gegenüber zu voller Geltung zu bringen. Weil indes das von den Einzelnen Entwickelte als das wahrhaft Menschliche und von allen Darstellbare zu fassen war, so ergab sich gerade hieraus die Anerkennung einer Gemeinschaft, in welcher der Einzelne auch wieder seine individuellen Zwecke den gemeinsamen Bedürfnissen unterzuordnen habe, wobei zugleich anerkannt wurde, daß, wie der Trieb nach Gemeinschaft mit der Vernunft selbst dem Menschen eingeboren, also an und für sich in allen derselbe sei, also auch von der Vernunft für alle das gleiche Gesetz und das gleiche Recht gegeben sei, so daß derjenige, welcher das von der Vernunft Gebotene erfülle, zugleich der Gesammtheit diene und sich selbst. Aber auf die in Familie und Staat thatsächlich gegebenen Verhältnisse vermochte die stoische Ethik nicht mit lebendiger Theilnahme einzugehen; das von ihr aufgefaßte Ideal von einem Staate der Weisen leitete vielmehr in einen schwankenden Kosmopolitismus hinaus, für welchen das Bestehende, das in Nationen und Staaten Wirkliche in einer trüben Mischung zusammenfloß und in Wahrheit immer wieder der Einzelne dem Einzelnen gegenüberstand. Daß jenes Ideal da, wo die Wirklichkeit hemmte und drückte, auch zu harter Auflehnung führte oder, wo die Wirklichkeit sich übermächtig erwies, starre Resignation oder auch Selbstmord als berechtigt erscheinen ließ, kann nach dem Gesagten nicht befremden.

Einen eigenthümlichen Einfluß übte auf die Ethik der Stoiker doch ihre Physik aus. Ihnen war die Welt ein festverbundenes, einheitliches, einstimmiges Ganzes, welches Leben und Bestand durch eine höchste Ursächlichkeit hat, durch eine in allem wirksame Kraft, die auch als die Seele der Welt, als die höchste Vernunft, als Gottheit, selbst als ein gütiges und wohlthätiges Wesen gedacht werden konnte, aber doch auch wieder, wie alles in der Welt, als materiell erschien, als Urstoff, von welchem die Mannigfaltigkeit der Einzelwesen ausgegangen ist, als die in unzähligen Erscheinungsformen thätige Bildnerin, als Aether, der durch alles verbreitet ist, als Feuer, das alles erwärmt, als Luft, die alles durchdringt. Das war also ein materialistischer Pantheismus, für welchen auch wieder der Gedanke als consequent erscheinen konnte, daß das Urwesen die Stoffe, die es gleichsam als seinen Leib von sich ausgeschieden, nach und nach wieder aufzehre, bis nach dem durch unabänderliche Gesetze bestimmten Ablauf der Weltzeit ein allgemeiner Weltbrand alles wieder in den ursprünglichen Zustand zurückbringe und die Gottheit oder das Urfeuer allein bestehe, worauf die Bildung einer neuen, aber der früheren völlig gleichen Welt anhebe. In solchem Zusammenhange

nun ist alles einzelne unbedingt abhängig von dem in allem gleich wirksamen Gesetze, es giebt Freiheit nur in völliger Uebereinstimmung mit ihm und das Einzelne kann Gegenstand der Vorsehung nur sein im Zusammenhange mit dem Ganzen. Die Physik der Stoiker erkannte nun wohl in der Vielheit der Einzelwesen eine Abstufung an; aber gerade in der Lehre vom Menschen trat der Materialismus dieses Systems am entschiedensten zu Tage. Der Geist ist doch nichts weiter als ein feuriger Hauch, der in ähnlicher Weise durch den Körper hindurchwirkt und ihn zusammenhält, wie die Weltseele durch die Welt verbreitet ist und alles in ihr verbindet. Jener feurige Hauch oder der Geist schien vor Allem an das Blut gebunden, sein eigentlicher Sitz aber ist nicht das Gehirn, sondern die Brust, von welcher Athem und Blutwärme und besonders auch die Stimme, die unmittelbare Offenbarerin des Gedankens, ausgehe. Vom Herzen ergießen sich dann die Kräfte der Seele als Luftströmungen in die einzelnen ihnen gemäßen Organe, alle jedoch haben gleichsam ihre Wurzel in der Vernunft, dem λογισμός, worin das Herrschende in der Seele (τὸ ἡγεμονικόν) zu erkennen ist, und wie von ihr aus die fünf Sinne, das Zeugungsvermögen und das Sprachvermögen bestimmt werden, so ist auch Empfindung und Begierde von ihr abhängig, die Vernunft ist dasjenige, was den Menschen zur Persönlichkeit macht. Posidonius freilich, sonst in Uebereinstimmung mit den älteren Stoikern, hat im Anschluß an Plato die Affecte, die so vielfach in harten Widerspruch mit dem Vernünftigen treten, auf besondere Grundkräfte, Muth und Begehrungsvermögen, zurückgeführt und sonach einen ursprünglichen Dualismus in der Menschenseele angenommen.

Obwohl nun diese im allgemeinen gleich allen lebendigen Kräften als ein Ausfluß der Weltseele zu denken ist, so steht sie doch als vernünftiges Wesen in näherer Verwandtschaft mit der Gottheit, und jemehr in ihr die Vernunft wirklich die Herrschaft übt, desto mehr kommt sie auch zum Bewußtsein dieser Verwandtschaft; aber sie erkennt dabei nur um so entschiedener die unbedingte Abhängigkeit von der alles beherrschenden Nothwendigkeit oder dem Verhängnis an und betrachtet die Freiheit als die aus solcher Anerkennung folgende Selbstbestimmung. Aus der materialistischen Grundanschauung ergiebt sich dann für die Stoiker allerdings auch, daß die gottverwandte Seele doch nur relativer Dauer gewiß sein kann, so daß selbst die Seele des Weisen mit dem Ende der Weltzeit, in welcher sie besondere Existenz gewonnen hat, in den Urstoff oder die Gottheit zurückkehren wird. Immerhin ergab sich für die Stoiker aus der Anerkennung solcher Gottverwandtschaft manches sehr bedeutsame sittliche Motiv, ja sie stellten mit Nothwendigkeit das ganze sittliche Leben unter einen religiösen Gesichtspunct, und nicht bloß des Einzelnen, sondern der Menschheit.

Aber auch große Gebrechen hiengen mit der Lebens- und Weltanschauung der Stoiker zusammen. In wahrer Verwandtschaft mit der Gottheit erschien doch eigentlich nur der Weise und dieser in seiner Selbstgenügsamkeit, wenn man nicht sagen will, in seiner Selbstvergötterung, entbehrte ebenso der Fähigkeit, die Schwäche und Verkehrtheit des Menschenherzens einzusehen, als ihm die Neigung abgieng, auf anderer Bedürfnis sich einzulassen, ihr Wohl und Wehe theilnehmend zu bedenken, wenn nicht Gemüth und Leben die Starrheit der Grundsätze milderte. In sich abgeschlossen, konnte der Stoiker wohl im Andrange äußerer Mächte sich unbeugsam zeigen, unter der Wucht des Misgeschickes edle Resignation bewähren, im Gewühle kleiner Sorgen und Leidenschaften ruhig und sicher vorwärts schreiten; aber in seiner vornehmen, streng abweisenden Haltung hatte er wenig, was ihm die Herzen gewinnen und auf weitere Kreise Einfluß verschaffen konnte. Seine Tugend war in eminentem Sinne aristokratisch, und selbst sein Kosmopolitismus, so wohlthätig er nach einigen Seiten hin wirkte, ohne erneuernde Kraft.

Anders freilich der spätere Stoicismus, der platonische Ideen in sich aufnahm und der Sittenlehre einen geistigeren Charakter, einen wahrhaft religiösen Schwung gab (s. d. Art. Seneca). Es vollzog sich damit eine bedeutsame Annäherung an das Christen-

thum, die indes auch wieder den im Grunde unausgleichbaren Gegensatz zwischen beiden hat erkennen lassen. Der Stoicismus blieb auch in der letzten Periode seiner Entwicklung, wo er energischer als je vorher auf das Leben zu wirken suchte, in seiner Vornehmheit und Strenge den meisten unverständlich und gab selbst seinen Bekennern fortwährend mehr Kraft zur Abwehr des Schlechten und Gemeinen, als Kraft zu lebendiger und erfreulicher Darstellung des aufgefaßten Ideals.

Betrachten wir nun, was auf dem bezeichneten Fundamente für die Ausführung der stoischen Pädagogik sich ergab. Es ist aber leicht einzusehen, daß die Stoiker, indem sie den Weisen so hoch stellten, daß er über das Maß des Menschlichen hinauszuragen schien, für die Masse der Ungebildeten und Unweisen, dann aber auch für die Jugend, in Wahrheit kaum etwas anderes als Geringschätzung empfinden konnten. (Im Gegensatze zum Weisen erscheint nach ihrem Sprachgebrauche der ἰδιώτης oder φαῦλος.) Allein so wenig wir von Versuchen der Weisen erfahren, aus der unter ihnen stehenden Menge die Empfänglicheren irgendwie emporzuziehen, so eifrig ist doch ihr Streben gewesen, auf die Jugend bildend einzuwirken. Freilich erschien ihnen diese mit ihrer Beweglichkeit und Veränderlichkeit in weitem Abstande zu sein von dem, was sie selbst in der Einheit, Entschiedenheit und Stetigkeit ihres eigenen Denkens und Wollens waren, und auch der Nachahmungstrieb des Kindesalters, der für Bildung desselben in glücklichster Weise benutzt werden kann, flößte dem strengen Epiktetus so wenig Zutrauen ein, daß er ohne Bedenken die Kinder mit Affen verglich (enchir. 29). Aber es kam doch wieder viel auf Bezeichnung des Ganges an, der, wenn der Geist zur Höhe stoischer Vollkommenheit sich erheben wolle, von Anfang an festzuhalten sei, und in je innigeren Zusammenhang man Erkenntnis des Guten und Vollbringung des Guten setzte, je mehr man die Tugend für lehrbar hielt, desto näher legte sich auch die Pflicht, den Nachweis dieser Lehrbarkeit zu geben.

Weil man jedoch bei aller Lehre das eine Ziel, die Tugend, vor Augen hatte, so mußte man geneigt sein, beim Werke der Bildung (παιδεία) alles bloß äußerliche Erkennen, allen encyklopädischen Wissenskram entweder ganz bei Seite zu schieben oder als etwas untergeordnetes, unwesentliches anzusehen. Die zur Tugend führende Bildung ist in Wahrheit die Philosophie allein, und wenn Musonius Rufus vor allem diese der Jugend empfohlen, ja selbst dem weiblichen Geschlechte nahe gebracht sehen wollte (Stobaeus serm. LVI, 18), so war dies ganz im Geiste des Stoicismus gesprochen. Nach Epiktetus ist Erziehung und Bildung besonders darum nöthig, daß wir das Vernünftige und das Unvernünftige sicher unterscheiden lernen und die so gewonnene Erkenntnis auf alles einzelne in Uebereinstimmung mit der Natur anzuwenden fähig werden (I, 2, 6; 22, 9), daß wir dann in allem nur das Gute und Gottgefällige wollen (I, 12, 8, II, 16, 42, IV, 1, 89) und so zugleich wahrhaft frei werden (μόνους τοὺς παιδευθέντας ἐλευθέρους εἶναι, II, 1, 22, vgl. 19, 29). Nur das so Angeeignete ist wahrer Besitz; alles andere, Reichthum, Schönheit, Ehre, tritt daneben weit zurück. In solchem Sinne sagt daher auch Chrysippus (bei Athenaeus VIII, 16):

Ταῦτ' ἔχω, ὅσσ' ἔμαθον καὶ ἐφρόντισα, καὶ μετὰ τούτων
ἐσθλ' ἔπαθον· τὰ δὲ λοιπὰ καὶ ἡδέα πάντα λέλειπται.

An und für sich wäre es nun nicht schwierig, den Geist in die wahre Richtung zu leiten. Denn von Natur sind alle Menschen (dies hat besonders Epiktetus ausgeführt) nicht allein mit den Kräften zur Tugend und Glückseligkeit ausgerüstet, sondern es sind ihnen sogar die Begriffe des Guten und des Schlechten, des Schönen und des Häßlichen, des Nützlichen und des Schädlichen angeboren (ἔννοιαι ἔμφυτοι [φυσικαί] oder προλήψεις, I, 22, II, 11, 17), und jeder bedient sich dieser Begriffe, ehe er von andern darin unterwiesen wird. Widerstreit und Verwirrung entsteht erst dadurch, daß es zu keiner richtigen Beziehung dieser Begriffe auf die einzelnen Dinge kommt, weil die Menschen meist, statt dieselben in ihrer Wahrheit zu erfassen, durch das oberflächliche Meinen (τὸ ψιλῶς δοκεῖν) oder durch Wahn (οἴησις) sich leiten und so zu falscher Anwendung

der angeborenen Begriffe sich verführen lassen. So gerathen sie in Unwissenheit (ἄγνοια) über das Wichtigste und Nothwendigste; hierin aber liegt die Ursache aller Verirrungen, alles Unglücks (II, 24, 20 ff); hierin haben wir zugleich das größte Hindernis der Besserung zu erkennen, und Anfang der Philosophie, Anfang des Bessern ist es, den Wahn fallen zu lassen (ἀποβαλεῖν οἴησιν, II, 17, 1) und der eigenen Schwachheit und Ohnmacht im Nothwendigen sich bewußt zu werden (II, 11, 1). Dennoch ist anzuerkennen, daß jeden Menschen seine Verwandtschaft mit der Gottheit, seine εὐγένεια, mit einer gewißen Nothwendigkeit auf das Höchste lenkt, und weil dieser Vorzug allen gemeinsam ist, liegt darin auch eine Hinweisung darauf, daß die durch äußere Verhältnisse, durch Brauch und Sitte, durch Gewalt und Willkür gemachten Unterschiede keine innerliche Berechtigung haben. Dabei übersehen aber die Stoiker auch wieder nicht, daß die bei gleichem Verfahren nicht seltene Verschiedenheit der Erziehungsresultate eine ursprüngliche Verschiedenheit in den Zöglingen voraussehen lasse, und einzelne sind durch Thatsachen, welche zeigten, daß die sorgfältigste Erziehung arge Ausartung nicht verhüten könne, zu Folgerungen über das dem Menschen ursprünglich Eigene geführt worden, welche mit den sonstigen Voraussetzungen nicht wohl in Einklang gebracht werden konnten.

Daß die Erziehung zunächst Sache der Eltern sei, galt den Stoikern als selbstverständlich. Sie hatten ja auch, obgleich einzelne in Behandlung der geschlechtlichen Verhältnisse einen groben Cynismus an den Tag legten und ihr Ideal vom Staate der Weisen so wenig Ehe und Familie, als Tempel und Gymnasien zuließ, von der Ehe sehr würdige Vorstellungen. So sagt Antipater (bei Stobaeus Floril. 67, 25 u. 70, 13): ein Jüngling von guter Herkunft und patriotischem Herzen, von der Ansicht geleitet, daß nur ein Haus und ein Leben mit Weib und Kind ein vollkommenes sei, müße, so viel er könne, zum Wachsthum des Vaterlandes beitragen; es sei also Pflicht aller wackeren Bürger frühzeitig zu heirathen und wie Blätter eines schönen Baumes, die zu verwelken und abzufallen beginnen, neue Sprossen dem Vaterlande zu hinterlassen, die dasselbe in unvergänglicher Blüte erhalten, so daß sie im Leben und im Tode zu seinem Heile und mehr noch zu der Götter Ehre beitragen, die ja, wenn das Menschengeschlecht aufhörte, der Opfer entbehren würden; bei der Wahl der Gattin sei aber nicht sowohl auf Reichthum und Schönheit oder edle Geburt zu sehen, sondern vielmehr auf den schlichten Charakter der Eltern und wie sie die Tochter erzogen. — Die zahlreichen Fragmente aus Seneca's Schrift über die Ehe, welche Hieronymus uns erhalten hat (in der Ausgabe Seneca's von Haase III, 428 ff.), beweisen uns, wie ernste Betrachtung er der Ehe gewidmet hatte, die ihm ja auch durch das von seiner eigenen Familie gegebene Vorbild als ein segensreiches Institut erscheinen mußte. Musonius Rufus, in andern Dingen von strenger Enthaltsamkeit, hat die Ehe, deren Glück er aus eigener Erfahrung kannte, mit großer Wärme empfohlen und für sie probehaltige Vorschriften gegeben (Stobaeus Floril. 67, 20, 69, 23, 70, 14). Epiktetus rieth dem Weisen Enthaltung von der Ehe, damit er sich vollkommene Unabhängigkeit bewahre und als Herold der Gottheit, wie als Lehrer der Menschheit um so gewisser in allen seine Kinder zu erkennen vermöge (III, 22, 69 f., 81); aber die Ehe war ihm doch ein ehrwürdiges Institut, in der Verletzung der ehelichen Treue sah er die greulichste Art der Untreue, weil sie die menschliche Gesellschaft zerrütte, und mit einem Ehebrecher, auch wenn er der gelehrteste Mann wäre, wollte er nichts zu thun haben (II, 4, 8 ff.). Auch von dem Verhältnis der Eltern und Kinder hat er durchaus würdige Vorstellungen sich gebildet. Die Liebe der Eltern zu den Kindern führt er auf einen natürlichen und unwiderstehlichen Zug zurück, weshalb er von Eltern, die ihren Kindern sich entziehen, sagt, daß sie die Natur verleugnen und von unvernünftigen Thieren beschämt werden, und dem Epikur, welcher dem Weisen seines Wohlbefindens halber das Auferziehen von Kindern widerrathen hatte, sagt er (1., 23): „wer glaubt dir, wenn er sein auf die Erde gefallenes Kind weinen hört? ich bin der Meinung, daß deine Mutter, daß dein Vater dich nicht einmal dann weggeworfen hätten, wenn sie durch ein Orakel belehrt

worden wären, daß du solche Dinge behaupten würdest." Dem Sohne aber befiehlt er, den Vater zu ehren, seiner Auctorität sich unbedingt zu fügen, in allen Stücken ihm nachzugeben, niemals einen Tadel gegen ihn auszusprechen, niemals etwas zu seinem Schaden zu thun, ihm vielmehr so gut als möglich zu helfen, für ihn zu sorgen, in Geduld auch Scheltworte und Schläge hinzunehmen; auch ein schlechter Vater muß ertragen werden. (II, 10).

Im einzelnen scheint Chrysippus über die häusliche Erziehung manches beachtenswerthe vorgetragen zu haben. Er empfahl Umsicht in der Wahl der Ammen, die des Kindes Seele schon in den ersten Lebensjahren bilden und mit guten Lehren befruchten könnten, wie sie auch die Erregungen der Kleinen durch Lieder und Gedichte zu beschwichtigen vermöchten, wo nicht etwa körperliche Züchtigung als das Angemessene erschiene (bei Quintilian I); die Einschüchterung der Kinder durch Drohungen mit der Akko oder der Alphito, bekannten Spukgestalten, misbilligte er (Plutarch. de Stoicorum repugn. 15). Daß die Stoiker den an der Wiege der Neugeborenen wirksamen Aberglauben bekämpften, kann man aus der Lebhaftigkeit schließen, womit Persius solchen Aberglauben in seiner zweiten Satire bekämpft; er folgte gewiß auch hierbei seinem Lehrer Cornutus.

Was nun den Unterricht anlangt, so haben wir im Anschluß an das oben Gesagte zunächst hervorzuheben, daß, weil die Stoiker die höchste Aufmerksamkeit auf die Bildung zur Tugend wandten und diese als lehrbar ansahen, neben der Philosophie aller andere Unterricht für sie zurücktrat. Ja es war im Grund vollkommen consequent, wenn Musonius, indem er Tugend und Philosophie nur als verschiedene Bezeichnungen für dieselbe Sache nahm, die Ansicht aussprach, daß die wahre Weisheit ohne vieles Wissen durch sittliche Anstrengung zu erreichen sei, daß es weniger auf Unterricht als auf Uebung ankomme, daß in jedem Falle der Lehrer seinen Schülern, die ja von Natur für das Gute empfänglich und dazu fähig seien, ohne sonderliche Mühe die richtigen sittlichen Grundsätze und die richtige Schätzung der Güter und Uebel beibringen könne und am meisten dann wirken werde, wenn er durch sein eigenes Leben zeige, was Tugend sei, wie sie sich bewähre und wie sie beselige (Stobaeus Floril. 11, 13, 125). Nach Musonius soll also der Lehrer auch nicht darauf bedacht sein, daß er den Beifall seiner Schüler durch glänzenden Vortrag gewinne, sondern daß er sie bessere, daß dasjenige, was er ihnen vorträgt, sie mit Gefühlen der Scham, der Reue, der Erhebung erfülle. (Gellius V, 1, Epikt. III, 23, 29). Und also verfuhr er selbst im Kreise seiner Schüler: er hielt sich so entschieden an das, was vorlag, er vergegenwärtigte ihnen ihre Gebrechen so lebendig, daß jeder sich getroffen fühlte; er ließ aber nur kräftige Naturen in diesen Kreis eintreten (Epikt. III, 6, 10), und diese suchte er dann wohl auch in besonderer Weise durch Beziehung auf das Harte, was im Leben ihnen noch beschieden sein könne, willensstark zu machen (ebd. I, 9, 29). Mit noch größerer Strenge drang sein Schüler Epiktetus auf Praxis. Ihm erschien als Anfang der Weisheit die Erkenntniß der eigenen Schwäche und Hülfsbedürftigkeit, die Schule des Philosophen nannte er ein Krankenhaus (III, 23, 30), wo es weniger auf Belehrung als auf Heilung ankomme; er mußte daher auch, statt seinen Zuhörern Scharfsinn und Gelehrsamkeit zu zeigen, ihnen in's Gewissen reden, sie zum Bewußtsein ihrer Unwissenheit und ihres Elends bringen, sie dazu anleiten, daß sie nicht bloß in ihren Lehrsätzen, sondern in ihrem ganzen Leben als Philosophen sich erwiesen.

Es ist klar, daß auf diesem Standpuncte auch die von den älteren Stoikern, namentlich von Chrysippus, so fleißig gepflegte Dialektik geringe Bedeutung hatte. Allerdings erzählt Epiktetus, daß Musonius, dessen Richtung doch so entschieden praktisch war, seine Schüler in der Handhabung der dialektischen Formen sorgfältig geübt und Genauigkeit darin ihnen zur Pflicht gemacht habe (I, 7, 32); aber sie sollte so ein Zuchtmittel sein für den Geist, wie dies auch schon die älteren Stoiker angesehen hatten (Cic. de fin. III, 21, 52). Epiktetus sah ihren Werth fast allein darin, daß

so der Geist gegen Täuschungen sich schütze; aber er erklärte ausdrücklich, daß es gar nicht auf Lösung dialektischer Schwierigkeiten oder auf kunstvolle Beweisführungen ankomme, sondern auf Erkenntnis und Befolgung des Willens der Natur, auf ein Ergreifen des Rechten in allem Thun und Lassen (I, 4, 5 ff. II, 17, 27 ff., III, 21, 1 ff.). — Noch mehr trat bei solcher Betrachtungsweise die Rhetorik in den Hintergrund. Epiktetus war der Ansicht, daß sie mit der Philosophie als solcher eigentlich gar nichts zu schaffen habe (II, 24). Am ehesten gewann sie für die Stoiker noch eine Stelle in engerer Verbindung mit der Dialektik oder Logik.

Mit dieser verknüpfte sich ihnen auch die Grammatik als Lehre von der Sprache, und mit Recht gelten sie als Begründer dieser Wissenschaft, die für sie besondere Wichtigkeit dadurch hatte, daß sie die Sprache als Ausdruck des Gedachten in ihrer hohen Bedeutung für Erkenntnis des innern Lebens faßten. Daneben hatte auch die Behandlung der Schriftsteller, welche beim Jugendunterricht seit langer Zeit in Geltung waren, für sie noch einen eigenthümlichen Werth. Sie haben sich nun freilich bei der Interpretation der Dichter mancherlei Spielereien und Künsteleien gestattet, aber ihr ernstes Streben auch darin gezeigt, daß sie überall die moralischen Momente hervorhoben und gute Gedanken durch Erweiterungen und Anwendungen wirksam für das Leben zu machen suchten. (Es begreift sich, daß Hesiods Werke und Tage ihrem praktischen Sinne besonders zusagten.) In solchem Geiste mag schon Zeno περὶ ποιητικῆς ἀκροάσεως und Chrysippus περὶ τοῦ πῶς δεῖ τῶν ποιημάτων ἀκούειν geschrieben haben, und wie der Letztere seine Aufgabe gefaßt hat, läßt sich vielleicht aus der verwandten Schrift Plutarchs πῶς δεῖ τὸν νέον ποιημάτων ἀκούειν recht gut erkennen.

Wie wenig im ganzen die Stoiker die ἐγκύκλια μαθήματα oder παιδεύματα (artes liberales) schätzten, wissen wir aus Diogenes Laertius VI, 103, VII, 32, der indes von Chrysippus auch wieder (VII, 129) ausdrücklich versichert, daß er sie für nützlich gehalten. Aristo von Chios verglich diejenigen, welche die ἐγκύκλια μαθήματα schätzten, die Philosophie aber vernachläßigten, mit den Freiern der Penelope, die mit den Mägden zufrieden waren, auf die Herrin verzichteten (Stobaeus Serm. IV p. 58; nach Diogenes Laertius II, 79 hat diesen Vergleich Aristippus gebraucht). Seneca hat sein Urtheil in dem Satze zusammengefaßt (ep. 88): liberales artes non perducunt animum ad virtutem, sed praeparant. — Als Mathematiker, Astronom, Naturforscher, Geograph und Historiker ist in der Reihe der großen Stoiker Posidonius eine ganz besondere Erscheinung; es läßt sich aber nicht erkennen, daß sein Beispiel größeren Einfluß auf den Unterricht geübt habe. In keinem Falle konnten Stoiker geneigt sein, Vielwisserei zu begünstigen, die zu Eitelkeit und Ueberhebung führte. Schon Zeno hatte der Jugend die größte Bescheidenheit zur Pflicht gemacht, die in Worten, im Gange, in Haltung und Kleidung sich zeigen müße, und vor Einbildung gewarnt, die am wenigsten der Aneignung wahrer Kenntnisse förderlich sei. Aber auch sonst haben die Meister der Schule Bescheidenheit von der Jugend gefordert. (Diog. Laert. VII, 116, Epikt. enchir. 36, 38, diss. IV, 9, 11).

Es lag in der energischen Richtung auf Bildung des innern Lebens, daß die Stoiker die Gymnastik vernachläßigten, wie ja überhaupt in der späteren Zeit die Griechen Nothwendigkeit und Heilsamkeit lebendiger Wechselwirkung des Geistigen und des Leiblichen mehr und mehr verkannten. Auffallen kann es dann nicht, daß die Stoiker der römischen Zeit, entsprechend dem römischen Charakter, die Gymnastik zurückgestellt haben. Seneca fragt unbedenklich (ep. 124, 22): „was nährst und übst du die Kräfte des Leibes? solche hat die Natur dem Zuchtvieh und den Thieren des Waldes in höherem Grade gegeben; was bildest du deine Gestalt aus? wenn du alles gethan hast, wirst du von unvernünftigen Thieren an Schönheit übertroffen werden.“ Dem ehemaligen Sklaven Epiktetus erschien es als etwas unnatürliches, auf Bildung des Körpers Sorgfalt zu verwenden, wie es bei gymnastischen Uebungen geschehe; es sei dies für denjenigen, der nach Tugend strebe, durchaus Nebensache (enchir. 48). Die von Chrysippus

empfohlene χειρονομία (Quintilian I, 11, 17) kann natürlich nicht als Ersatz für das Vernachläßigte gelten; sie war offenbar nur darauf berechnet, die Jugend zu würdigem Anstande beim Vortrage anzuleiten, zielte nicht auf gymnastische Uebung und Kräftigung.

Was stoische Erziehung im allgemeinen zu leisten vermochte, das stellt uns besser als irgend etwas anderes Geist und Leben des jungen Persius dar, zu welchem wir vielleicht seinen Zeitgenossen Lucanus als bedeutsames Gegenbild uns denken dürfen. Freilich ist das Urtheil über ihn auch wieder ein verschiedenes: ein ziemlich hartes bei Nisard Études de moeurs et de critique sur les poètes latins de la décadence I, ein im ganzen sehr wohlwollendes bei Martha les moralistes sous l'empire Romain 101 ff.).

Aus der für die Darstellung der stoischen Pädagogik in Betracht kommenden Literatur mögen hier, außer den umfassenden Werken von Ritter und Zeller, noch erwähnt werden: Champagny Les Césars T. IV., derselbe Les Antonins T. I., 11, Denis histoire des théories et des idées morales dans l'antiquité, 2 Tomes (Par. 1856), Cramer Geschichte der Erziehung und des Unterrichts Bd. II, Munding Grundzüge der stoischen Moral (Rottweil 1846) und Küster Grundzüge der stoischen Tugendlehre (Berlin 1864.)

H. Kämmel.

Strafarbeiten f. Schulstrafen.

Strafbank f. Schulstrafen.

Strafe. Im pädagogischen Sinn nimmt der Begriff von Strafe eine Färbung an, wodurch er sich von dem der Strafe im rechtlichen Sinn allerdings unterscheidet, jedoch ohne darum im wesentlichen von ihm sich zu entfernen. Letzteres schon darum nicht, weil ja die Familien, als die Grundbestandtheile des Staats, eine diesem analoge Lebensordnung haben, und weil die Schule einer gesetzmäßigen Einrichtung bedarf, Gesetze aber ohne den Hintergrund der Strafe unmächtig bleiben. Auch beweist für die nahe Verwandtschaft der bürgerlichen — wie wir der Kürze halber sagen dürfen — und der pädagogischen Strafe der Umstand, daß in der Regel die Anschauungen und Richtungen, welche dort vorherrschen, auch hier Eingang finden und umgekehrt. Einem harten Criminalcodex steht die herbe Schulzucht zur Seite; Humanisirung wie Sentimentalisirung des Vorgehens auf dem einen Gebiet pflegen von ähnlichen Tendenzen auf dem andern begleitet zu werden. Folterbank und Schulmarter sind Aeste eines Stammes, und ebenso fließt aus einer und derselben Quelle dort das schlaffe Regiment und das unsichere Gewissen der Obrigkeiten im Handhaben von Zucht und Ordnung, und hier die Furcht der Pädagogen, einer ungezügelten Individualität zu nahe zu treten, das Böse mittelst Wehethuns zu heilen. Man kann sagen, ein Zeitalter kennzeichnet sich in hervortretender Weise durch die Art, wie über das Strafsystem im Staat, in Familie und Schule geurtheilt wird, wie die Entwicklung dieses Systems vor sich geht. Wobei jedoch nicht übersehen werden darf, daß Praxis und Principien nicht immer Hand in Hand gehen, sondern erstere den letztern theils voraus eilt, theils auch recht weit hinter ihnen zurückbleibt. So nahe aber bürgerliches und pädagogisches Strafen einander stehen, so findet doch an einem Punete ein erheblicher Unterschied statt, und von diesem aus erhalten auch die übrigen ihre eigenthümliche Richtung und Färbung. Das Gesetz des Staates reagirt gegen eine bestimmte That des Subjects, die Rüge des Erziehers gegen die Subjectivität des Thäters. Jenes hat wesentlich mit erwachsenen Menschen zu thun; Gegenstände der erziehenden Einwirkung sind die erst wachsenden, noch unreifen. Darum steht bei der pädagogischen Strafe, namentlich bei der des Hauses, der Besserungszweck weit voran, während dieser auch bei der bürgerlichen Strafe zwar ein Moment ausmacht, jedoch keineswegs das vorherrschende, sondern nur ein begleitendes. Ein Dieb muß seine Strafe absitzen, mag ihn das Gefängnis besser oder schlimmer machen, mag dasjenige, was eine humane und christliche Gefangenenpflege zur Wiederherstellung seines verirrten Sinnes und seiner bürgerlichen Existenz thut, bei ihm anschlagen oder nicht; aber der Erzieher steht oftmals vor einem Fehltritt, wo ihm das Erbarmen mit dem irrenden Kinde, die

Besorgnis, aus übel ärger zu machen, in den aufgehobenen Arm fallen. Der Erziehungszweck selbst ist es, welcher ein Nachlassen von der absoluten Aufrechthaltung des Gebots oder Verbots gebieterisch verlangt, und man wird nur von denjenigen Gesetzen des Hauses und der Schule, ohne welche die äußere Ordnung überhaupt nicht bestehen kann, und deren Uebertretung doch meist nur mit minder einschneidenden Strafen bedroht ist, sagen können, daß sie ohne Unterschied durch Bestrafung aufrecht gehalten werden müßen.

Der Unterschied zwischen den beiden Arten von Strafe in Absicht auf ihren Zweck wird kurz damit zu bezeichnen sein, daß die eine vor allem darauf angelegt ist, den bösen Willen einzudämmen, ihn für die Gesellschaft unschädlich zu machen, die andere, ihn zu heilen, das sich verfehlende Individuum vor fernerer Selbstbeschädigung zu bewahren. Legalität ist die vorherrschende Tendenz des bürgerlichen Strafsystems, Moralität die der erzieherischen Strafacte. Daher denn auch der Bürger nur auf Grund geschriebener und promulgirter Gesetze und innerhalb fester Strafrahmen gebüßt werden kann, und zwar nach vorausgegangenem formell-correctem Proceß; aber das Kind mit seinem Thun unterliegt, formell genommen, einem überaus summarischen Proceß, ohne Recurs- oder Cassationsinstanz, es kann sogar gestraft werden ohne vorausgegangene specielle Strafandrohung, und nur wenige der ihm geltenden Verhaltungsregeln (z. B. Schulgesetze) sind codificirt. Das Arbitrium des Erziehers hat eine Weite, wie sie dem bürgerlichen Strafrichter nicht zugelassen werden könnte, ohne der Willkür Thür und Thor zu öffnen, die öffentliche Rechtspflege in den Verruf der Parteilichkeit zu bringen, und ebendamit sie ihrer Würde wie ihrer Wirksamkeit zu berauben. Wiedervergeltung und Besserung, sie verhalten sich zu einander wie Grund- und Nebenton, je nach dem Lebenskreise in umgekehrter Rangordnung; der erstere schlägt im bürgerlichen, der letztere im Haus- und Schulrecht vor.

Untersuchen wir nun den Begriff der Strafe überhaupt, so läßt sich ganz allgemein sagen: sie ist Reaction der Gesellschaft gegen eine sie verletzende Handlung. Jedem Organismus kommt dieses Reagiren zu, wodurch er das ihm Fremde, das seinen gesunden Zustand Gefährdende fern von sich zu halten oder wieder auszuscheiden sucht. Solches geschieht im Leben der Pflanzen, der Thiere auf mechanischen oder chemischen Wegen und mit Naturgewalt; aber auch die Nothwehr der Gesellschaft gegen das ihr Widerstrebende, Nichtseinsollende hat ihre Naturseite, ein so zu sagen instinctmäßiges Reagiren; man kann es kurz mit dem Worte „Zorn" bezeichnen. Es ist von Wichtigkeit, sich dieses Naturelement im Strafen zu vergegenwärtigen, denn davon erhält die Strafe Nachdruck, es entsteht hiedurch eine Wirkung von Gemüth auf Gemüth; fehlt die Kraft des Zorneseifers, so bleibt jene matt. Ohne Affect kein Effect. In aller wirksamen Züchtigung giebt sich zu empfinden, daß sie die Folge einer angethanen Verletzung ist, also Verletzung wider Verletzung.

Das mag fremdartig klingen, aber doch nur beim oberflächlichen Anhören; eine genauere Beobachtung wird es jedem Erzieher bestätigen. Auch ist der Zorn, wovon wir sagen, daß er den Nachdruck beim Strafen gebe, wohl zu unterscheiden von der Rachsucht, die in der Wirklichkeit so oft an seiner Stelle sich geltend macht. Rache ist Wiedervergeltung, ausgeübt von einem persönlich Verletzten zu seiner persönlichen Genugthuung wobei fürs erste ganz unentschieden bleibt, ob das Individuum nur auch mit Recht sich für verletzt ansehen kann. So hörten wir aus Frankreich rufen: Rache für Leipzig, für Waterloo, ja sogar: Rache für Sadowa; so wird man von nun an dorther den Ruf der Rache für alle die Siege vernehmen, welche die deutschen Waffen in dem gewaltigen Ringkampf unserer Tage errungen haben. Denn nach Rache verlangt auch der mit Recht Unterlegene, es sei im großen Völker- oder im persönlichen Streit. Das ist der Zorn der Ambition, des ganz individuellen Gefühls von Verletztsein, und wohl zu unterscheiden von dem oben besprochenen natürlichen Affect der Gesellschaft gegenüber von dem, was ihren gesunden Zustand gefährdet. — Rache kann der Schuldige am Unschuldigen nehmen; es kann ein Vater seine Kinder entgelten lassen, was ihm in seinem Berufe Widriges,

wenn auch Verdientes, begegnet ist; es kann ein Lehrer, dessen Mangel an Fleiß bei der Prüfung offenbar geworden ist, dafür hernach gegen seine Schüler wüthen u. s. f. — Jedoch auch abgesehen von diesen ganz unnatürlichen Ausartungen, so giebt es eine Gemüthsverfassung, durch welche auch eine an sich gerechte Ausübung der Strafgewalt in ihrem innersten Wesen alterirt, verkehrt und um ihren Erfolg gebracht wird. Das ist, wenn der rechtmäßige Zorneseifer über das Böse in ein persönliches Gereiztsein übergeht, indem der Erzieher den Ungehorsam des Zöglings auf Ambition nimmt und nur in seiner Eigenschaft als ein individuell Verletzter ihm gegenüber auftritt. Das ist dann Rache und nicht mehr Strafe, und daraus entspringt zuletzt ein Kriegszustand zwischen Beiden, welcher Beiden zum Unheil wird. Darum gilt auch den Lehrern und Erziehern inmitten ihrer Kinder- und Jugendwelt, was Paulus den in die Kämpfe der großen Welt gestellten Christen zu Rom als Ermahnung gegeben hat: „rächet euch selber nicht, meine Liebsten!" (Röm. 12, 19.)

Aber, wird man einwerfen, wenn es zur Wirksamkeit einer Strafe gehören soll, daß diese von dem Affect eines zürnenden Eifers beseelt ist, so möge dies von der pädagogischen Züchtigung gelten, nicht jedoch auch von dem Spruch des bürgerlichen Strafrichters; denn dieser müße ganz objectiv sein Urtheil zu schöpfen wissen und allen Affect von sich ferne halten. Hierauf antworten wir erstlich: es ist Sache der Gesetzgebung, in die Strafgesetze denjenigen Eifer zu legen, welcher den Eindruck einer Uebelthat auf die hiedurch verletzte bürgerliche Gesellschaft widerspiegelt. Hier hat sich das Zürnen über das Unrecht kund zu geben als der Gewissensernst im Volke, womit die bösen Werke als böse bezeichnet und die Verletzungen des Rechts ihrer Schwere entsprechend bedroht werden. Dieser Gewissensernst pflegt in den neueren Gesetzgebungen allerdings weniger hervorzutreten; ihre Sprache befleißigt sich der Affectlosigkeit, welche den Compendien eignet, dagegen zeigen sie bei gewißen Arten von Vergehen und Verbrechen sogar eine ängstliche, fast zärtliche Sorgfalt für den Schuldigen, die man wohl auch aus der Reaction gegen früher übliche allzuscharfe Strenge zu erklären hat. Wer sich aber mit der Bewegung näher bekannt macht, welche derzeit in den Anschauungen über das peinliche Recht stattfindet, dem muß sich der Eindruck aufdrängen, daß dieselbe einem Puncte zusteuert, bei welchem angelangt die bürgerliche Gesellschaft endlich vor der Frage stehen wird, ob es ihr überhaupt noch zukomme, Strafen über ihre Mitglieder zu verhängen. Käme nicht immer wieder ein geschichtlicher Anstoß, welcher uns an die rauhe Wirklichkeit mahnt und die sittlichen Abgründe, worin das Verderben gährt, aufdeckt, wer weiß, wie weit das abstracte Theoretisiren sich fortspänne nebst derjenigen Humanität gegen die Verletzer der Gesellschaft, welche inhuman gegen die verletzte wird. — Wir sagten, es gebühre der Strafgesetzgebung, den Eindruck widerzuspiegeln, welchen eine Uebelthat auf die hiedurch verletzte bürgerliche Gesellschaft macht, und also Gewissensernst und Eifer über das Böse zu zeigen. Ob solches nun schon in der Sprache sich kund geben will, wie es in den älteren Zeiten üblich war, und wodurch die Gesetze dem Volke selbst und seinem Verständnis näher traten, oder nicht, wie neuerer Zeit geschieht, ist mehr Frage der Zweckmäßigkeit, wenn nur die Strafandrohungen selbst der Art sind, daß sie den vollen Ernst zeigen. — Dann aber kommt sehr viel auf das Strafverfahren an, ob bei diesem ebenso wie die Unparteilichkeit auch der Ernst und der sittliche Eifer des die verletzte Gesellschaft repräsentirenden Richters zu Tage tritt. Die öffentliche Verhandlung eines Processes würdig geleitet, und das Urtheil, von Rechtsgelehrten oder von Geschworenen aus dem Volk nach Eid und Gewissen richtig geschöpft, — sie machen bei aller Objectivität den mächtigen Eindruck einer Gewissensthat und bestärken das öffentliche Gewissen in seinem Abscheu wider das Böse; während auf der andern Seite der Servilismus eines Richtercollegiums, sei es der gouvernementale oder der popularitätssüchtige, — die Gesetze mögen sonst sein wie sie wollen, — das Gewissen des Volks beleidigt, Ansehen und Eindruck der Gesetze schwächt.

So ist es bei beiderlei Arten von Strafe, den bürgerlichen wie den pädagogischen,

der Gewissensaffect, von welchem der Effect derselben ausgeht; und ein gegen Unrecht und Böses innerlich gleichgültiger Mensch ist sicher nicht im Stande, als Richter, geschweige als Erzieher den Verletzungen der sittlichen Ordnung mit Erfolg entgegenzutreten,

Wir haben oben den Begriff der Strafe ganz allgemein dahin bestimmt, daß sie eine Reaction der Gesellschaft gegen solche Handlungen sei, wodurch sie verletzt worden ist. Diese Reaction aber geht hervor aus der sittlichen Natur des Menschen und zwar als eines geselligen Wesens. Das Individuum als solches kann nicht strafen. Es kann sich nur wehren und rächen; in der Rache aber liegt selbst schon wieder ein Unrecht und eine Uebertretung. Dem Individuum muthet das Christenthum zu, eher nochmals Unrecht zu erleiden, als Rache zu nehmen, ja dem, der den Rock nimmt, auch noch den Mantel dazu zu geben. Strafen kann der Richter in seiner Eigenschaft als Vertreter der Gesellschaft und Wächter über ihre Ordnungen, der Lehrer als Hüter der Schulordnung; aber auch ein Vater straft nicht als Individuum, sondern in seiner Eigenschaft als Haupt der Familie, und so jedes andere Glied des Hauses inkraft des hausväterlichen ihm übertragenen Regiments.

Aber woher nehmen alle diese Strafrichter ihr Recht dazu? Man leitet solches Recht in der bürgerlichen Gesellschaft häufig ab aus einem ihrem Entstehen zu Grunde liegenden Gesellschaftsvertrag. Geschichtlich läßt sich ein solcher nur ganz selten aufzeigen; bei weitem die meisten Staaten sind entstanden entweder naturwüchsig durch Ausdehnung der Familie zu einem Volksstamm, oder durch geniale Herrschernaturen oder durch gewaltsame Eroberung, durch Annexion und Unterwerfung der Besiegten, und die Herrscher haben dann festgesetzt, was in der Gesellschaft zu gelten hat. Es ist viel zufälliges und willkürliches in solchen Festsetzungen, aber wo irgend ein Staatswesen von Dauer und der Art ist, daß in demselben ein menschliches Dasein geführt werden und die Entwicklung des gesellschaftlichen Lebens vor sich gehen kann, da treten gewiße Grundelemente von Gesetz, Sitte und Ordnung hervor, und diese sind es, welche dem Volksleben Halt und Gedeihen geben. In diesem Sinne nennt die Schrift alle Obrigkeit als eine von Gott geordnete, den Guten zu gut gesetzt, und eine Rächerin über die, so Böses thun. In diesem Sinne legt unser Luther in seinem Katechismus das Gebot: „du sollst Vater und Mutter ehren“ so aus, daß in demselben alle Obrigkeit mitbegriffen ist als eine von Gott in die menschliche Gesellschaft und ihr zum Heile eingeordnete. Von diesem christlichen Standpunct aus betrachtet ist denn auch das Recht zu strafen als ein von oben verliehenes zu betrachten, für dessen richtige Handhabung die obrigkeitlichen Personen jeder Art Gott, dem Herrn, verantwortlich sind, aber auch dasselbe mit guter Zuversicht handhaben dürfen.*) Denn wahrlich, der individuelle Mensch trägt in sich selbst kein solches Recht. Ja ein Erzieher z. B., je mehr er seiner eigenen Mängel, Schwachheiten und Sünden sich bewußt ist, je größeres Bedenken müßte er tragen, eines Mitsünders Fehler zu rügen, hätte er sich nicht vorzuhalten, daß er eine von Gott ihm auferlegte Pflicht damit erfülle. Die Eingangsformel der richterlichen Erkenntnisse im monarchischen Staat lautet: „Im Namen des Königs,“ um damit anzudeuten, daß das Recht seinen Eingang in die Geltung durch die höchste irdische Obrigkeit nehme; der Erzieher richtet unmittelbar in Gottes Namen, wenn er straft. Das giebt ihm den Muth, auch da zu strafen, wo er sich selber damit weher thut in seinem Gemüth, als seinem Kinde an dem Körper. So tritt denn auch zu dem Affect des natürlichen Eifers der Eifer um Gott stärkend und reinigend hinzu. Die Unsicherheit aber und Aengstlichkeit mancher Strafrechtstheoretiker, durch welche die libri fortes, wie die betreffenden Bücher in der römischen

*) Bemerkenswerth in Beziehung auf das Princip des Strafrechts mag man den Bericht des Tacitus finden, der von den Bestrafungen im Krieg bei den alten Deutschen im Gegensatz gegen die Befugnisse der harten römischen Centurionen sagt (Germ. c. 7): Neque animadvertere, neque vincire, ne verberare quidem, nisi sacerdotibus permissum, non quasi in poenam nec ducis jussu, sed velut deo imperante, quem adesse bellantibus credunt. D. Red.

Rechtssammlung genannt wurden, nahe daran kommen, in libros molles verwandelt zu werden, geht häufig Hand in Hand mit der Unsicherheit über die religiösen Grundlagen und ewigen Säulen der bürgerlichen Gesellschaft, des staatlichen Lebens.

Dem Begriff von Strafe treten wir jetzt näher, indem wir uns mit der Frage nach dem Zweck der Strafe beschäftigen, einer Frage, zu deren Beantwortung auch für den pädagogischen Gebrauch einige Orientirung in den rechtsphilosophischen Theorieen über das Strafrecht nöthig ist.

Nennen wir zuerst diejenige, welche den Hauptzweck aller Strafe in der Abschreckung findet. Man wird den Vertheidigern dieser Theorie, welche zwar in der Gegenwart kaum mehr einen namhaften Vertreter haben dürfte, nicht abstreiten können, daß Abschreckung eine Folge und zwar eine von der Gesellschaft gewollte Folge, also ein Zweck der auf die Verletzung ihrer Ordnungen gesetzten Strafen ist; und diejenigen, welche auf diese zwar einseitige Theorie gar zu vornehm herabsehen, übersehen die einfachsten Thatsachen der Geschichte und vergessen die Natur des Menschen. Diese Theorie irrt nur darin, daß sie das Recht zu strafen aus der Nothwendigkeit der Abschreckung ableitet, nicht aber darin, daß sie auf letztere überhaupt ein großes Gewicht legt. Denn wohl ist es ein Irrthum, zu meinen, das Strafgesetz sei der stärkste Hüter des Rechts. Religion, Gewissen, Sitte gehen jenem hierin weit voran, und wenn diese in einem Volk verschwinden, so wird auch der Scharfrichter nicht mehr im Stande sein, der Auflösung zu begegnen. Aber das Strafgesetz mit seinem Drohen verstärkt die inneren Gegenwirkungen gegenüber von den Lockungen des Bösen, es kann in schwachen Stunden doch noch der letzte Riegel sein, der den Ausbruch verwehrt und den besseren Regungen wieder Zeit läßt, sich geltend zu machen, der dem Gewissen zum Aufwachen verhilft. Wo das Gesetz matt, oder die Vollziehung desselben in schlaffen Eli's-Händen ist, da brechen die Leidenschaften leicht durch den morschen Zaun, es zerbröckelt das Gestein der Sitte, die Gewissen werden zuerst irre und dann stumpf. Warum bedrohen die Strafgesetze z. B. den Diebstahl, zumal den rückfälligen, mit meist schweren Freiheitsstrafen? Es sucht die Gesellschaft ihr Eigenthum gegen die häufigsten Versuchungen zur Gesetzesübertretung durch Abschreckung zu schützen. Die Einwendung aber, daß der Zweck der Strafe doch nicht immer erreicht werde, daß z. B. trotz der Hinrichtung von Mördern dennoch wieder Morde begangen werden, ist ohne Kraft; denn ein Mittel kann in einzelnen Fällen unwirksam bleiben und doch im allgemeinen seine Wirksamkeit erweisen. Wäre es erlaubt zu experimentiren, so dürfte man nur z. B. in einem Lande die Strafen für Diebstahl gänzlich aufheben, und es möchten die entschiedensten Gegner der Abschreckungstheorie an ihrem eigenen Besitzthum sich von der relativen Richtigkeit derselben überzeugen. Weit entfernt, der sinnlichen Furcht den ersten Rang unter den Wirkungen der Strafgesetze einzuräumen, sind wir doch der Ueberzeugung, daß es Gemüthsverfassungen und Zustände giebt, wo, wenn überhaupt noch etwas dem sinnlichen Drang, der bösen Lust, dem Hervorbrechen der Selbstsucht Widerstand leistet, es der Nothnagel eben jener Furcht vor Strafe ist. Für irrelevant aber müßen wir namentlich die Einwendung erklären, daß zufolge jener Theorie jeder Bestrafte zum Mittel für einen fremden Zweck — Abschreckung eines Dritten — herabgesetzt werde; denn das Abschreckende der Strafe liegt wesentlich in ihrer Androhung durch das Gesetz selbst, mögen nun in der Wirklichkeit die Fälle, wo die Drohung vollzogen werden muß, vorkommen oder nicht; während allerdings der Nachdruck des drohenden Gesetzes durch solche Vollziehungen verstärkt werden kann, derselbe aber geschwächt und das Gesetz unwirksam gemacht wird, wenn dieses nur als der Mann von Schnee dasteht, dem die Kindlein singen: Schneemann, bist ein armer Wicht; hast den Stock und wehrst dich nicht.

Es ist hier schon der Ort, auf das Gefährliche einer solchen Erziehung hinzuweisen, welche an Drohungen reich und dabei arm an Vollziehungen ist. Ueberhaupt aber wird darüber kein Zweifel sein, daß auf pädagogischem Boden der Abschreckung ein bedeutender

Raum zusteht. Das Kind muß gehorchen lernen, auch wo es noch nicht im Stande ist, die Gründe für ein Gebot oder Verbot einzusehen; und wo die Liebe zu dem Erzieher oder die Ehrfurcht vor ihm den Dienst versagen wollen, da muß die sinnliche Furcht ins Mittel treten. Damit macht man weder die Furcht noch die Sinnlichkeit zum Grundprincip des Kindes, wie manche theoretisch fürchten, sondern man führt sie im einzelnen Fall ins Feld gegen ähnliche Feinde; man regelt und reinigt vor der Hand das Betragen, damit nicht die Gesinnung durch unordentliches Betragen beschädigt werde. Auch in demjenigen Uebergangsalter, wo Vernunft und Ehrgefühl sich schon fühlbar regen, aber noch nicht zum vollen Erwachen gelangt sind, hat die sinnliche Furcht mitzuhelfen gegen üble Neigungen, Trägheit, Vergeßlichkeit, Auflehnung wider den Willen des Erziehers; und selbst beim Lernen kann der aufgehobene Stock, reell oder bildlich, da und dort einen Dienst thun, den nicht leicht ein anderes Mittel zu leisten im Stande ist. Demnach lassen wir der Abschreckung ihren Werth beim Strafen, wenngleich wir in ihr nicht das Fundament des Strafrechts selbst zu finden vermögen.

Eine andere Theorie erklärt als Hauptzweck der Strafe die Besserung. Ihr liegt ein edles Gefühl zu Grunde; jedenfalls verdanken ihr die Gestraften, verdankt ihr namentlich die Verbrecherwelt eine Summe von Wohlthaten in Absicht auf Strafarten, Behandlung der Gefangenen und Bemühungen für deren Rettung und Rückbildung zu einem menschenwürdigen Dasein. Und in socialer Beziehung muß man erkennen: je enger begrenzt die Anwendung derjenigen Strafen wird, durch welche eine frühere Zeit gewiße Verbrecher durch Hinrichtung oder langwährendes Gefangenhalten unschädlich zu machen gewußt hat, um so stärker macht sich die Nothwendigkeit geltend, die der Gesellschaft drohenden Gefahren durch Besserung der Verbrecher abzuwenden. Aber der humane Zweck der Besserung eignet sich darum doch nicht, an die Spitze des Strafrechts gestellt zu werden. Schon darum nicht, weil wirkliche Besserung des in Knechtschaft der Sünde gerathenen Menschen eine die Justiz überfordernde Aufgabe wäre. Dann aber müßte der genannte Strafzweck, consequent verfolgt, dahin führen, daß man den Uebertreter so lange fortstraft, bis er wirklich gebessert ist; mit andern Worten: das Strafen hörte auf und verwandelte sich in ein psychologisches Heilverfahren; das Zuchthaus würde zum moralischen Lazareth, worin man die Patienten so lange behält, bis sie gesund entlassen werden können oder sterben. Das Verbrechen hat übrigens in der That eine pathologische Seite, die vom technisch-wissenschaftlichen wie von dem Standpunct des Seelsorgers aus mehr und mehr beobachtet und gewürdigt wird. Es ist als ein wirklicher Fortschritt in der Humanität wie in der Gerechtigkeitspflege selbst zu erkennen, daß auf diese pathologische Seite die Blicke gerichtet werden; aber es wäre ebenso der wirklichen Menschenbeobachtung zuwider als der bürgerlichen Gesellschaft gefährlich, wollte man nun die Strafrechtstheorie so sehr auf diesen Boden stellen, daß die Verletzer der Ordnung und des Rechts lediglich als moralisch und am Ende eigentlich nur als physisch Kranke behandelt werden müßten. Hat man doch bereits in den Kreisen der Verbrecher eine Fühlung nach dieser Seite hin warzunehmen, und jezuweilen muß bei Schwurgerichtsverhandlungen der Irrenarzt über fingirte Seelenstörung sein Gutachten abgeben.

Freilich ist die Sünde eine Krankheit, aber sie ist es nicht im Sinne einer materialistischen und deterministischen Anschauung, sondern anzusehen und zu behandeln ist sie als eine selbstverschuldete Willensalteration, welcher der Widerstand der strafenden Gerechtigkeit zurecht zu helfen suchen muß. Und in diesem Sinne wird jede Strafe den Besserungszweck zum Begleiter haben, wenn gleich dieser nicht ihr Hauptmotiv sein kann.

So wenigstens in der bürgerlichen Strafrechtspflege. Daß die Frage auf pädagogischem Gebiet eine andere Gestalt gewinnt, ist schon oben angedeutet und wird späterhin des weiteren ausgeführt werden, doch sei schon hier bemerkt, daß es auch in der Erziehung Strafen giebt, welche unabhängig von der Erreichung des nächsten Zweckes — Besserung des Gestraften selbst — als Zeugnis ihm gegenüber, sowie um der Gesammtheit der Zöglinge in Haus oder Schule willen ihren absoluten Werth haben.

Diesen Theorieen gegenüber steht die uralte und, richtig verstanden, allein zur Geltung berechtigte Ansicht von der Strafe als wesentlich einem Act der **Wiedervergeltung**. Es entspricht schon dem natürlichen Gefühl, daß Uebles leiden muß, wer Uebles gethan hat; ein Gefühl, das durch keine theoretische Einwendung von dem Misverhältnis zwischen einem durch Strafe zugefügten Leiden und dem sittlichen Unrecht sich beseitigen läßt; kommen doch beide, Unrecht und Leiden, in der Persönlichkeit des Uebelthäters zusammen, der sie wohl zusammenreimen lernen wird; ich that und leide Uebles, ist ein durchaus harmonisch klingender Satz. Jenes natürliche Gefühl geräth allerdings auf die Abwege der Rache und der Talion (Auge um Auge 2c.), wenn es nicht unter die Zucht einer tieferen Einsicht in das Wesen des Unrechts wie der Gerechtigkeit gestellt wird. Wer nemlich durch seine Uebelthat die Gesellschaft verletzt, der verletzt hiemit zugleich deren Grundlagen, Gesetz und Recht, er legt damit einen dem Gesammtwillen sich entgegensetzenden Eigenwillen an den Tag. Darum wendet sich das Gesetz der Gesellschaft wider ihn, läßt ihn durch Bestrafung das begangene Unrecht fühlen und bestätigt damit zugleich seine eigene Geltung als Gesetz. Das erste bei der Wiedervergeltung ist: Widerstand des Gesetzes und der Obrigkeit gegen den Uebertreter und seine Uebelthat. Dieser Widerstand aber muß der Uebelthat selbst proportionirt sein, das Maß der Genugthuung nach dem Maß der Verletzung abgemessen werden; so wird die Wiedervergeltung zur objectiven Genugthuung nach dem Werthe. Sinnreich sagt in dieser Hinsicht **Hegel** (Grundlinien der Philosophie des Rechts §. 101), Wiedervergeltung bedeute die Umkehr der Gestalt selbst des Verbrechens gegen sich. (Vgl. auch **Reinhold Köstlin**, System des deutschen Strafrechts 1855, allgem. Theil, §. 116—123. **Rottek**, Lehrbuch des Vernunftrechts, 2. Aufl., Band I, 1840, §. 54. Staatslexikon von Rottek und Welker, Band 15, Artikel: Strafgesetzgebung von **Wächter** S. 222 u. 223.)

Nach dieser Theorie stellt sich die Strafe als die durch das Wesen des Verbrechens gesetzte nothwendige rechtliche Folge desselben dar, die nicht erst um irgend eines sonstigen Zweckes willen, von außen her mit dem Verbrechen in Verbindung gesetzt wird; ihr wesentlicher Zweck ist: Aufhebung der Rechtsverletzung. Wer Rechte verletzt, verwirkt sein eigenes Recht nach dem Maße seiner Uebertretung.

So einleuchtend aber dies an sich ist, so reicht es doch nicht selbst schon aus, um für gegebene Fälle von Uebertretung das gerechte Maß der Vergeltung zu finden. Es kommt immer auch auf den Zustand der Gesellschaft an. In einer noch unfertigen oder durch vorausgegangene Störungen beunruhigten Gesellschaft kann auch die an sich geringere Verletzung eine starke Rechtserschütterung hervorbringen und eben darum eine strenge Bestrafung nöthig machen, während bei geordneten sicheren Zuständen ein viel geringeres Maß der Strafe zur Genugthuung hinreicht. Die Karolina enthält die schärfsten Strafen, aber diese genügten nicht einmal immer den Richtern in früheren Zeiten; bagegen haben die späteren Gerichte trotz der Karolina nicht nur auf die schärfsten Strafen nicht mehr erkannt, sondern einen Theil der von ihr mit dem Tod bedrohten Verbrechen nur wie Polizeivergehen behandelt, und sie haben damit in der That materiell recht gehandelt. Analog wird man zugeben müßen, daß z. B. in einer verwilderten Schule die verletzte Ordnung durch ganz andere und schärfere Mittel wieder hergestellt werden muß, als dies unter einer wohlgezogenen Kinderschar nöthig und heilsam ist. — Von besonderer Bedeutung für die Erreichung des eigentlichen Strafzwecks sind aber auch die in einer Zeit vorherrschenden Anschauungen über die sittliche Berechtigung gewißer **Strafarten**. Mit Recht hat darum die Gesetzgebung mit den der Gesittung widersprechenden Verschärfungen der Todesstrafe, mit der Strafe des Prangers u. dergl. aufgeräumt. Gilt überhaupt einmal ein Strafact als an und für sich entehrend und als eine rohe Mishandlung, so hört sie auf, sich zu einem Mittel der Wiedervergeltung zu eignen, denn nicht nur betrachtet der so Gestrafte selbst sich als einen widerrechtlich Verletzten, sondern er verläßt sich auch darauf, von Andern so angesehen zu werden; darum glaubt er dann vielmehr im Recht gegenüber vom Gesetz zu sein, anstatt daß ihm das

Gesetz sein Unrecht zum Bewußtsein bringen sollte. Dieser Gesichtspunct ist auch pädagogisch zu beachten. Man kann darüber streiten, ob der Stock in eine Schule gehört; aber daß derselbe in einem Land oder in einer besonderen Art von Schulen, wo die Ambition den Stock verabscheut, nicht nur nichts gutes, sondern das Gegentheil wirkt, das ist nicht zu bezweifeln. In nordamerikanischen Schulen sind schon Lehrer von Knaben, die sie gezüchtigt hatten, oder von deren Angehörigen erschossen worden; in englischen Schulen dagegen erleidet selbst der angehende Jüngling noch die körperliche Züchtigung, ohne sich entehrt zu fühlen. Es ist eine eigene Sache um das Ehrgefühl; nicht selten piquirt es sich auf einen einzelnen Punct mit allem Nachdruck, bleibt aber gar unberührt und stumpf gegenüber von manchen andern Dingen, die den Menschen wirklich entwürdigen. Dennoch darf man auch ein krankhaft gereiztes Ehrgefühl nicht ignoriren. — Der genannte Gesichtspunct macht sich auch bei der Frage von der Beibehaltung der Todesstrafe geltend. An sich zwar steht sie in einem ganz andern Licht als z. B. die der körperlichen Züchtigung; ihr eignet ein gewaltiger Ernst; man hat sie schon die Königin der Strafen genannt, und wo sie vollzogen wird, da stellt sich die Obrigkeit als eine Macht dar, die das Schwert nicht umsonst trägt, und tritt den Extremen der Rechtserschütterung mit einer gewaltigen Erschütterung der Gewissen entgegen. Aber nicht zu ignoriren für Gesetzgebung und Gerichte ist die Thatsache, daß zumal unter denjenigen, welche sich mit dem Studium des Rechts beschäftigen, starke Zweifel über die Rechtmäßigkeit der Todesstrafe herrschen, daß diese Zweifel in weiten Kreisen der Gebildeten getheilt werden; da fragt es sich denn, ob ihre Vollziehung wirklich noch den Eindruck der Wiedervergeltung hervorbringt, oder ob nicht derjenige, welcher sie zu erleiden hat, im Hinblick auf die öffentliche Meinung, sich als den übermäßig und also ungerecht Gestraften ansieht. Und zwar ist dies nicht eine Frage der Politik oder der Opportunität, sondern sie hängt mit der Pflege des Rechts und der Gerechtigkeit selbst wesentlich zusammen. Es ist natürlich nicht dieses Orts, über die Todesstrafe ein Urtheil abzugeben, und wurde das Beispiel nur mit zur Verdeutlichung des Sinnes gewählt, in welchem der Begriff von Wiedervergeltung zu nehmen ist. Denn die Wiedervergeltung findet ihre Normen nicht in einem für alle Zeiten gleichermaßen gültigen Criminalcodex, sondern sie muß ihre Maße zugleich nach den Zuständen, wie nach den vorherrschenden Anschauungen der rechtlichen und sittlichen Gemeinschaft, in deren Mitte sie geübt wird, nehmen. Daß diese Rücksichtnahme auch pädagogisch nöthig ist, wurde vorhin angedeutet; jedoch findet hier der große Unterschied statt, daß der Erzieher in weit höherem Sinne als der Gesetzgeber die richtigen sittlichen Grundlagen und Anschauungen an den Zöglingen erst herauszubilden und zu befestigen hat, während das bürgerliche Gesetz aus der Volksgemeinschaft, ihrem Gewissen und ihrer Gesittung seine Normen entwickelt, dann aber allerdings auch wiederum pädagogisch wirkt. Diese pädagogische Wirkung jedoch läßt sich selbstverständlich nur da erwarten, wo wirklich das lebendige Gewissen die Gesetze erzeugen hilft. Oberflächliche Zeitmeinungen, so sehr sie sich vordrängen und als Volkswille gelten wollen, geben keine Kraft. Weder Rechtsverwaltung noch Erziehung dürfen sich vor den in Umlauf befindlichen Schlagwörtern beugen. Humanität, Civilisation sind schöne, aber vielfach misbrauchte Worte, misbraucht, um die Gewissensschlaffheit zuzudecken, die moralische Bleichsucht zu schminken, den Ernst der Gerechtigkeit und den obrigkeitlichen Arm zu lähmen; unter dem Verwand, Freiheit und Rechte zu erringen, trachtet man nach Straflosigkeit für die Untergrabung der staatlichen Ordnung und beansprucht Privilegien für Auflehnung und für die durch die Presse verübten Kränkungen der Privaten und Verfälschungen der öffentlichen Meinung. Solchen Geistern nachgeben, heißt nicht nach den Anschauungen der Volksgemeinschaft sich richten, sondern dieselben ins Angesicht schlagen und heißt mithelfen zur Herbeiführung eines Zustandes, woraus zuletzt wieder nur ein Herenrecht retten müßte, das seine Geltung in der Einsicht findet, wie sich „in Güte gegen die Gewalt der Natur wenig ausrichten läßt“ (Hegel §. 93). Nicht vergebens wollen wir daher das jammervolle Schauspiel von

dem Bankbruch einer Civilisation des Scheins erlebt haben; es soll uns in der Pflicht, auch als Lehrer und Erzieher die sittlichen Grundmächte des Volkslebens zu hüten und zu pflegen, bestärken, auch soll es männiglich die Bewunderung derer abgewöhnen, von denen es heißt: „sie reden stolze Worte, da nichts hinter ist“ (2 Petr. 2, 18).

Wir haben gesagt, bei der Wiedervergeltung müße die Strafe der Uebelthat proportionirt sein. Jede That hat aber eine äußere Seite und ein Inneres, den Willen, aus dem sie hervorgeht. Daher verlangt die Gerechtigkeit, daß bei der Anwendung einer Strafe nicht blos die That in ihrer Erscheinung, sondern auch der sie hervorbringende Wille ins Auge gefaßt werde, und zwar dieser vornehmlich. Die volle Strafe kann nur da eintreten, wo jene und dieser sich decken, wo die böse Absicht sich in der bösen That verkörpert hat (dolus). Strafbar kann jedoch jemand auch dadurch werden, daß er zwar die That nicht vollbracht, aber doch beabsichtigt und diese Absicht durch gewiße darauf hinzielende Handlungen an den Tag gelegt hat (Versuch); und er kann es werden, wenn er zwar nicht direct eine bestimmte Rechtsverletzung beabsichtigt, aber aus Uebermuth oder im Leichtsinn oder aus verschuldeter Unwissenheit sie begangen hat (die verschiedenen Grade von culpa). Dies sind Modalitäten der Schuld, welche auch der Erzieher wohl aus einander zu halten und danach die Strafen zu bemessen hat. Eine Züchtigung lediglich nach dem Maße dessen, was das Kind angerichtet hat, ist keine Wiedervergeltung, sondern entweder zu scharf oder zu gering und in beiden Fällen auch ohne bessernde Wirkung. Der Vergeltungsact hat also sein Maß in der einzelnen Uebelthat mit Rücksicht auf die subjective Strafbarkeit des Uebelthäters.

Daneben verdient auch der Eindruck, welchen eine Strafe auf das einzelne Individuum zu machen geeignet ist, Berücksichtigung; und es ist ebenfalls Aufgabe der Gerechtigkeitspflege, diese subjective Strafempfindung mit in Anschlag zu nehmen. In pädagogischer Beziehung ist dies einleuchtend; aber auch das bürgerliche Gesetz muß hiefür einigen Spielraum lassen, als z. B. wegen des Unterschieds der Geschlechter, des Alters und unter Umständen auch der socialen Stellung; nichts zu sagen von der Einwirkung, welche die Zufügung eines sinnlichen Schmerzens, der Kostschmälerung u. dergl. auf die Gesundheit des Gestraften haben kann. Bei gewißen Vergehungen — den politischen — nimmt die moderne Gesetzgebung besonders darauf bedacht, eine Schmälerung der Ehre durch die Strafen entfernt zu halten, indem sie von der — freilich nicht immer zutreffenden — Voraussetzung einer das Vergehen begleitenden ehrenhaften Gesinnung ausgeht. Dies hat sich bekanntlich bei den Berathungen über das nunmehr für das deutsche Reich gültig gewordene Strafgesetzbuch im norddeutschen Reichstag mit Nachdruck geltend gemacht. Wollte man aber noch weiter und auf diejenigen gehen, welchen das straflose Unterwühlen der öffentlichen Ordnung als Ideal vorschwebt, so müßten für Aufruhr, Hochverrath u. dergl. vielmehr Prämien ausgesetzt werden, wenigstens auf so lange, bis es jenen glückt, selbst ans Ruder zu gelangen, von wo an denselben sodann schnell die Erkenntnis von der Nothwendigkeit strenger Gesetze, ja selbst der Drang nach Ausnahmegesetzen zu Gunsten ihrer Herrschaft zu kommen pflegt. Denn in dem Munde solcher hat das edle Wort „Freiheit“ nur den Sinn von Herrschaft, wie denn auch in Schulen warzunehmen ist, daß die am stärksten gegen die Auctorität des Lehrers Opponirenden häufig die Tyrannen ihrer Mitschüler spielen, und eine Strafgewalt üben weit über die Grenzen des dem Erzieher gebührenden Züchtigungsrechts hinaus. Man muß den Uebermuth wohl unterscheiden von dem wirklichen ehrenhaften Freiheitsdrang, sonst zieht man Despoten durch Verhätschelung. — Die Berücksichtigung der subjectiven Strafempfindung gehört allerdings zu den humanen Fortschritten in der Rechtsverwaltung, und es leuchtet ein, daß eine ausgleichende Gerechtigkeit sich der Aufgabe nicht entziehen kann, da wo die gleiche Behandlung eines und desselben Straffalls bei verschiedenen Menschen eine enorme Ungleichheit in der Wirkung nach sich zöge, moderirend einzutreten. Aber das ist sehr cum grano salis zu verstehen, sonst bricht die Willkür ein und das Gesetz hat aufgehört eine Macht zu sein über dem Richter wie über dem Gerichteten.

Sehen wir recht, so will sich in den auf das Individualisiren beim Strafen gerichteten Bestrebungen doch im Grunde der Versuch geltend machen, das bisher von dem Throne aus geübte Begnadigungsrecht herüberzulenken auf die Richterbänke.*) Der Erzieher ist dem gegenüber in der bevorzugten Lage, dieses Recht der Begnadigung unanfechtbar auszuüben. Allein man darf bei Ausübung desselben, beziehungsweise bei dem Individualisiren, doch nicht vergessen, daß es leichter ist, die gemüthlichen Verschiedenheiten im Hause zu berücksichtigen als in der Schule, und leichter in einer schwachbevölkerten als in einer zahlreichen Unterrichts- und Erziehungsanstalt; denn letztere nähert sich schon mehr dem staatlichen Organismus, und so liegt die Gefahr näher, durch den Verdacht der Parteilichkeit zu verderben, was man durch Berücksichtigung der subjectiven Verhältnisse gut machen wollte. Man muß Gewissen und Vernunft auf seiner Seite haben bei solchem Thun und darf nicht weichlich noch sentimental dabei sein.

Wir haben noch eine Seite der Strafe zu besprechen. Das ist das Moment der Sühne. Es soll die Uebelthat durch Strafe gesühnt und eben damit nicht nur dem verletzten Recht Genugthuung verschafft, sondern auch der Uebelthäter selbst mit der Gesellschaft wieder ausgesöhnt und zugleich seinem Gewissen eine Entledigung gewährt werden. Auf dem christlichen Standpunct, von welchem aus die Obrigkeit als Gottes Dienerin angesehen wird, hat gerade der Gedanke an eine mit der Strafe dem Gewissen erzeigte Wohlthat seine Berechtigung. Aber man muß sich vor Uebertreibung desselben hüten darf nicht aus dem Erleiden des Strafübels eine Art von unevangelischem Bußwerk machen wollen. Auch hier kann es nur nach der evangelischen Heilsordnung und demnach so zugehen, daß die Strafe als eine Folge der Sünde erkannt, die Sünde bereut, ihre Folge darum als eine gerechte empfunden, willig getragen, die Versöhnung des Gewissens aber einzig da gesucht und gefunden wird, wo überhaupt die Versöhnung aller Sünde zu finden ist. Der Gedanke an eine satisfactio operis muß auch hier ausgeschlossen bleiben. Auch das ist eine Uebertreibung der dem Moment der Sühne gebührenden Geltung, wenn man die Strafe als eine Art von mystischem Tilgungsmittel des begangenen Unrechts darstellt, wobei dann angenommen wird, daß den Uebelthäter eigentlich gar kein Uebel treffe, und das Unrecht, welches er gethan, durch die Bestrafung ungeschehen gemacht werde. Bleiben wir auf dem nüchternen Boden der Erfahrung, so ist es nach den Zeugnissen vieler Seelsorger vornehmlich schon die Todesstrafe gewesen, durch welche tiefgesunkene Verbrecher in ihrem Gewissen nicht nur erweckt worden sind, sondern sie sind auch wirklich mit einem getrosten Muth der Hinrichtung entgegengegangen; es war ihnen eine Erleichterung ihres Gewissens, daß sie den Tod erleiden durften; dagegen pflegen langwierige Freiheitsstrafen eher eine Verdunkelung des Gewissens nach sich zu ziehen, als daß sie zum Sichaufraffen führten. Was aber jeder Erzieher bezeugen wird, ist die Erfahrung von der oft plötzlichen und nachhaltigen Umstimmung im Gemüth des gezüchtigten Kindes, womit wiederum ein zutraulicheres Verhältnis dieses zu jenem den Anfang nimmt, der Blick und die ganze Haltung einen von einem Druck befreiten Menschen zeigen. Da lernt man denn in der Strafe eine versöhnende Kraft erkennen und einsehen, wie in der Wiedervergeltung ein durch bloße Abschreckung nicht zu gewinnendes Mittel der Besserung liegt, in der ἐκδίκησις zugleich eine ἐπανόρθωσις, ein Kopf und Herz Zurechtsetzen.**)

*) Unterrichtend über den Entwicklungsgang des oben Besprochenen im Kreise der Rechtsgelehrten ist die Schrift: Das Princip der Individualisirung in der Strafrechtspflege von Wahlberg, Wien 1869.

**) Wo du irgend dich vergangen,
Ruf' die Strafe schnell herbei,
Von der Schuld, die dich gefangen,
Macht dich nur die Strafe frei.

Besser, daß an deinem Blute
Sich die Rache schnell vollstreckt,
Als daß dich des Vaters Ruthe
Immer hinter'm Spiegel schreckt. Rückert.

Fassen wir die bisherigen Untersuchungen über den Begriff der Strafe kurz zusammen, so können wir sagen: sie ist die aus dem Eifer wider das geschehene Unrecht entspringende und gegen dasselbe reagirende Wiedervergeltung, zur Bestätigung des verletzten Rechts, zum Schutz der verletzten Gesellschaft, und die sie zwar nicht immer begleitenden aber mitgewollten Wirkungen sind Besserung und Abschreckung. Würdig und schön sind diese begleitenden Wirkungen ausgesprochen in der uralten römischen Strafformel: „Du ... lehre durch das Exempel deiner Strafe alle, das als heilig zu achten, was du entheiligt hast" (ea sancta credere, quae a te violata sunt). So liegt auch in der früheren deutschen Formel: „von Rechtswegen, ihm zur wohlverdienten Strafe und andern zum abschreckenden Exempel" Ernst und sittliche Kraft. Beide Formeln lassen die Strafe als selbst ein Exempel gegen das Exempel des Unrechts (quia res mali exempli est, römisch) erkennen.

Indem wir nunmehr das Gebiet der pädagogischen Strafen ausschließlich betreten, liegt uns zuerst ob, deren Berechtigung überhaupt nachzuweisen, ihr Gebiet gegen Einsprachen sicher zu stellen.

Es giebt nemlich einen — sagen wir — vornehm-spiritualistisch-moralischen Standpunct, von dem aus so Lohn wie Strafe als der sittlichen Würde des Menschen widersprechend und als der gesunden Entwicklung des kindlichen Gemüthes hinderlich dargestellt werden. Dies ist eine Uebertreibung der an sich richtigen Einsicht, daß ein auf Lohn und Strafe allein oder vorherrschend gebautes Erziehungssystem nichts taugt. Denn gewiß steht es übel um eine Behandlung der Kindheit und Jugend, die sonst nichts weiß als jene beiden oder eines von beiden. Mit Prämien, Lobzetteln und dergleichen für sich allein weckt man nur den Ehrgeiz, die Eitelkeit und die Eifersucht; und da wo vollends Verdienst und Schuld gebucht werden, wo ein Contocorrent eröffnet ist mit Soll und Haben, das sich gegenseitig die Wage hält, oder in der Bilanz nach dieser oder jener Seite hin den Saldo aufweist, nach welchem sodann der Zögling beurtheilt und behandelt wird, da wird dem Zögling sein Thun und Lassen selbst zu einem Rechenexempel, und er legt es nimmer auf das Sein und Werden an, sondern auf die Erscheinung und das Gelten. Fürwahr es müßen in der Erziehung andere und würdigere Vormächte walten: vor allem der Charakter der Erziehenden selbst, ihr Beispiel und ihre ganze Haltung; Geist und Sitte, die in Haus, Schule, Anstalt herrschen, die reinigenden Zuflüsse aus den überweltlichen Quellen, und was sonst die edleren Keime im Gemüth wecken und der Seele den vom Gemeinen ablenkenden Schwung verleihen kann, sie sind es, welche das Beste zu thun haben. Lohn und Strafe können in einzelnen Fällen wehrend, bessernd, anfeuernd eintreten, der ganze Mensch wird nicht durch sie gebildet. Luft und Nahrung sind die Meister in der Gesundheitspflege, das Arzneimittel ist nur ein Nebengehülfe, das gilt auch für das Seelenleben. Daraus aber, daß man den Meister voranstellt, folgt nicht die völlige Beseitigung des Gehülfen.

Man sagt nun freilich — und diese Einwendung ist z. B. von Schleiermacher erhoben, auch schon vielfach ihm nachgesprochen worden — die Wirksamkeit einer Strafandrohung setze die Sinnlichkeit voraus und stütze sich auf sie, während diese doch durch die Strafe gebrochen werden solle. Allein es kann ein Einwurf dieser Art doch nur so lange bestehen, als man ihm nicht nahe genug tritt, um den dialektischen Schein, in welchen er gehüllt ist, zu durchschauen und mittelst der einfachen logischen Gesetze zu zerstören. Denn wer sieht nicht bald den Doppelsinn, worin hier das Wort „Sinnlichkeit" gebraucht wird, das einmal nemlich als fehlerhafter sinnlicher Hang, das andremal als die natürliche sinnliche Empfindung. Man darf nur einen auf diesen Doppelsinn gebauten Schluß bilden, so tritt dessen logisches Hauptgebrechen klar zu Tage. Der Schluß lautet ungefähr also: Wer einen Feind bekämpfen und diesen Feind selbst dabei zum Bundesgenossen haben will, begeht einen Widerspruch. Nun will die Strafandrohung die Sinnlichkeit (NB. als Hang) bekämpfen und dabei die Sinnlichkeit (NB. als Empfindung) zum Bundesgenossen haben. Also u. s. w. Da hat man die quaternio ter-

minorum. Und ähnlich mit dem Ausdruck sich auf die Sinnlichkeit „stützen," welchem Wort gegenüber von dem andern „gebrochen werden" der Schein einer in der Strafandrohung enthalten sein sollenden Art von Legitimation der Sinnlichkeit angeheftet werden will. So aber steht die Sache nicht. Selbst vorausgesetzt, es habe alles Unrecht seine Wurzel nur in der sinnlichen Natur des Menschen, wäre es keineswegs ungereimt, Sinnliches durch Sinnliches, similia similibus zu bekämpfen, oder auch in einem andern Sinn bildlich gesprochen, die Macht des feindlichen Centrums (sinnlicher Hang) durch ein Vorstoßen auf dessen Flügel (sinnliche Empfindungen) zu schwächen. Allein es ist an sich unrichtig, das Böse nur in der Sinnlichkeit zu sehen und daraus abzuleiten. Eigensinn, Selbstsucht haben ihren Sitz tiefer im Herzen des Menschen, und was die Schrift, was namentlich der Apostel Paulus mit dem Ausdruck σάρξ (Fleisch) bezeichnet, als der dem πνεῦμα (Geist) entgegenstehenden Macht, das wäre mit dem Worte Sinnlichkeit höchst einseitig ausgedrückt. Allerdings hat das Böse seine Ausläufer in der Sinnlichkeit, kann und soll darum auch in diesen seinen Ausläufern mit sinnlichen Mitteln bekämpft werden, aber sein Wesen ist nicht Sinnlichkeit, sondern Wille, der von dem Ich ausgehend sich im Sinnlichen ausbreitet und geltend macht; die sinnliche Strafe aber setzt diesem Willen des Ich einen Damm in der sinnlichen Empfindung selbst entgegen, sie anerkennt damit allerdings die Sinnlichkeit, setzt sie voraus, stützt sich auch in gewißem Sinne auf sie, aber um mittelst derselben das Ich zu treffen und das Gewissen aufzuwecken. Die Androhung der Strafe also, die Furcht vor dieser und die Empfindung der Strafe haben als sinnliche Motive zur Erzeugung des Insichgehens mitzuwirken und auf die Wege des Gehorsams hinzulenken, und ein Erzieher, welcher über seinen Zögling solche Strafen verhängt, leistet nur einstweilen Ersatz für die noch mangelnde Strafe im Gewissen des Zöglings selbst und hilft diese vorbereiten.

Von den Strafen sagt Schleiermacher weiter, sie seien ein Zeichen der unvollkommenen Lebensgemeinschaft, nicht Erziehungsmittel, sondern nur Nothbehelfe, die rein sinnlich wirkend auf kein ethisches Lob Anspruch machen, sondern nur entschuldigt werden können, und es gebe nur Strafen, die zugleich sittliche Nachtheile mit sich brächten. Man wird gerne zugeben, daß in einer vollkommenen Lebensgemeinschaft kein Ort für Strafen ist, aber eine solche Gemeinschaft ist doch nicht vorhanden, wo noch unentwickelte und durch mancherlei Perioden der Entwicklung hindurch erst heranreifende und sich abklärende Individuen mit gereiften zusammen sind; allerdings aber ist richtig, daß ein starker Familiengeist manche Neigung zum Abweichen von der Art des Hauses schon im Keime ersticken kann, nur darf man dabei nicht vergessen, daß Stärke und Güte des Familiengeistes nicht immer einerlei sind, und daß daher in einem Hause auch Untugenden herrschen können, die eben nur darum keine Rüge finden, weil sie nicht dafür angesehen werden. Müßten wir mit Schleiermacher die Strafen nur als Nothbehelfe ansehen, die zwar entschuldigt, aber nicht gebilligt werden können, so wäre ihre Verhängung im Grund genommen doch selbst als ein Fehler zu betrachten und sie könnten mit einem wirklich guten Gewissen nimmer vollzogen werden. So steht es aber nicht, vielmehr in der realen, von vielfachen Trübungen heimgesuchten Lebensgemeinschaft wird auch das Verhängen von Strafen manchmal zur positiven Pflicht und das Unterlassen zur Sünde, die sich an beiden straft, am Vater wie an dem Sohne; und dies wird man festhalten müßen gerade der Schleiermacher'schen Ansicht gegenüber, welche innerhalb der Familie selbst einen Ort für das Strafen eigentlich nicht zugiebt, sondern erst da, wo der Zögling in ein ihm ursprünglich fremdes Gemeinwesen eingeht mit dem Eintritt in die Schule (vgl. d. Art. Schleiermacher Band VII. S. 653 f. und Waitz, Allgemeine Pädagogik S. 174 f.). So fein die Bemerkungen sind und so beachtenswerth für den Erzieher, welche man auch über diesen Gegenstand bei dem genialen Manne findet, so spürt man doch auch hier einen Grundmangel seines ganzen Systems, den Mangel an Erkenntnis des eigentlichen Wesens der Sünde. Ueberall aber, wo diese Erkenntnis fehlt oder getrübt ist, da tritt mit einer gewißen Naturnothwendigkeit die Scheue gegen das

Strafen ein, vermöge der dieses entweder ganz verworfen oder nur noch mit halbem Gewissen zugelassen werden will. Eine ähnliche Scheue hat man jedoch auch da wahrzunehmen, wo gewiße Pädagogen, ausgehend von der Unfehlbarkeit ihres Erziehungssystems, den Grund der Verfehlungen eines Zöglings nur in der unrichtigen Anwendung des ihrigen oder in der Befolgung eines falschen sehen; als ob der werdende Mensch ein durch Knetung beliebig zu formender Teig wäre und nicht ein Wesen, in welchem Lebensregungen von guter und von schlimmer Art ohne und wider Geheiß des besten Erziehers und letztere oft so plötzlich hervortreten, daß dieser alle Ursache hat, an der allgemeinen Wirksamkeit seiner Universalmittel irre zu werden. Solche Pädagogen wollen in der jeweilig eintretenden Nothwendigkeit einer Züchtigung nichts anderes sehen als den Beweis eines Mangels in der bisherigen Erziehung, und als den Ausbruch eines selbstverschuldeten Bankerotts. Aber es ist bald gesagt: eine gute Erziehung macht das Strafen überflüßig. Ja, wenn ihr beides zukäme, neben der vollkommenen Weisheit die Allmacht über das Innere eines freien Wesens, dem gegenüber ja der höchste Erzieher selbst sich Schranken gesetzt hat. Lassen wir solchen Theorieen ihren Raum auf dem geduldigen Papier; in der rauhen Wirklichkeit werden auch ihre Urheber es an reagirender Thätigkeit nicht fehlen lassen und nur vielleicht um so schärfer darein fahren, weil sie in jedem Ungehorsam des Zöglings zugleich einen erschütternden Angriff auf ihr System erblicken.

Pädagogische Strafen sind eine Nothwendigkeit, begründet in der wirklichen Natur des Kindes, und sie sollen nach Bedarf angewandt werden nicht mit Furcht und halbem Gewissen, sondern mit gutem Muth; denn „Ruthe und Strafe giebt Weisheit, aber ein Knabe, sich selbst gelassen, schändet seine Mutter." „Züchtige deinen Sohn, so wird er dich ergetzen und wird deiner Seele sanft thun" (Spr. Sal. 29, 15. 17. Vgl. den Artikel Pädagogik des A. T.). So urtheilt die Schrift. Man lese auch Sirach 30, 1—12. Geht man freilich mit Rousseau (vgl. den Artikel) von der ursprünglichen Güte der menschlichen Natur aus und setzt man den Zweck der Erziehung in das Sichselbstentfaltenlassen dieser guten Natur neben Fernehalten von Störungen derselben durch äußere Einflüsse, so bleibt nicht einmal mehr ein Raum für Gebieten und Verbieten, und das Wort „Gehorsam" muß ein dem Ohr und Bewußtsein des Kindes unbekanntes bleiben. Rousseau will daher auch seinen Emil gar nicht gestraft werden lassen; dieser soll nur an der Nothwendigkeit sich stoßen und dadurch lernen sich inachtnehmen und beschränken; der Zögling soll die Folgen seiner Handlungen empfinden, wie sie sich aus denselben natürlich ergeben und auf diesem Wege klug werden. Jedoch dabei muß dann der Erzieher selbst noch nachhelfen und auch künstlich solche Folgen hervorrufen, aber damit eben schlägt diese Theorie sich selbst wieder, denn sie führt an Stelle der aufrichtigen, auf den Zögling direct losgehenden, die verkappten Strafen ein, denen sodann gerade das Wesentliche und das eigentlich Würdige abgeht, nemlich das Hervortreten der sittlichen Reaction, davon abgesehen, daß alle Wirksamkeit derselben mitsammt der Autorität des Erziehers vernichtet ist, sobald der Zögling das unlautere Spiel zu merken anfängt, welches mit ihm getrieben werden will. Mit Recht wird gegen solche Künstelei von Waitz bemerkt, daß die Witzigung durch Schaden eine Belehrung über den Weltlauf, nicht aber Strafe ist, die zur Erkenntnis des Unrechts und zur Besserung führe, und deren erstes Erfordernis dieses ist, daß sie vom Kind als Strafe aufgefaßt und empfunden wird und daß die Gegenwirkung als eine an sich nothwendige Reaction einer höheren sittlichen Macht dem Kinde sich darstellt (Allgem. Pädagogik S. 184). Man darf daher dieser Rousseau'schen Ansicht nur so weit entgegenkommen, daß man erstlich allerdings die sich von selbst ergebenden empfindlichen Folgen eines kindlichen Fehltritts auch mit dazu verwendet, dem Kinde seine Verfehlung zum Bewußtsein zu bringen, und dann, daß man von den Strafen das Zufällige und Willkürliche möglichst ferne hält und sie den Fehlern selbst angemessen zu machen sucht. So erfüllen sie desto gewißer ihren Zweck, dem Leichtsinn, Eigensinn, dem Bösen im Willen entgegenzutreten, diese Hindernisse des geistigen und sittlichen Gedeihens zurückzudrängen und den inneren Bestrafungen, Ermahnungen

und Winken des heiligen Geistes Platz und Eingang zu verschaffen (vgl. Zeller, Lehren der Erfahrung Band II. 1855. 3. Aufl. S. 46).

Steht die Berechtigung des Strafens überhaupt fest, so fragt es sich: was soll bestraft werden? und wie?

Hier ist vor allem zu beachten, daß das Kind schon vor dem eigentlichen Erwachen des Bewußtseins gewiße Gegenwirkungen erfahren muß, durch welche ihm verwehrt wird, sich in üble Angewöhnungen einzuleben, und ebenso, daß es mittelst sinnlicher Einwirkungen an dasjenige zu gewöhnen ist, was hernach zum Bestandtheil der bewußten Wohlanständigkeit und Sittlichkeit werden soll. Den Namen von Strafen verdienen die hierauf gerichteten erzieherischen Mittel nicht, vielmehr ist es ein Fehler und eine Versündigung an dem Kinde, wo solche mit einem zürnenden Eifer angewendet werden, der seinen Erfolg durch Schrecken und Verschüchterung zuwegebringt, worunter die vertrauende Liebe zurückgedrängt und an ihrer Stelle ein knechtischer Sinn gepflanzt wird. Das Rüthlein darf nicht zur Hetzpeitsche werden; viele Roheit und viele Verstellung und Heuchelei bei jungen Leuten datirt sich ohne Zweifel von jenen ersten Zeiten des keimenden Lebens an, in welche jene Schlagregen gefallen sind, die den Blütenstaub der edleren Gefühle und Neigungen fortgeschwemmt haben, und niemand wundere sich, da sowohl Frechheit als Feigheit zu treffen, wo ein von kleinauf, ja in den ersten Jahren hauptsächlich geprügeltes Geschlecht aufgewachsen ist, und wenn es mit den also mishandelten Kindern hernach wird wie mit den Pferden, die, in ihrer ersten Zeit roh tractirt, fortan scheu bleiben, ausschlagen und beißen. Ueberhaupt kann von einer Züchtigung nur da die Rede sein, wo ein Kind entweder mit dem Bewußtsein, etwas unrechtes zu thun, gefehlt oder wo es in leichtsinniger Vergeßlichkeit versäumt hat, das Bewußtsein dafür wach zu rufen. Strafe setzt Verschuldung voraus. Die Verschuldung aber hat ihre Grade, und diese richten sich theils nach dem subjectiven Stande des Schuldigen, theils nach dem objectiven Gehalt der geschehenen Verletzung, so daß ein und dasselbe Vergehen je nach der Stufe des Alters und der Einsicht, ferner als einmaliges oder wiederholtes, als aus Leichtsinn oder aus Trotz entsprungenes u. dergl. schwerer oder leichter ins Gewicht fällt. Denn wenn schon die bürgerliche Strafrechtspflege solche Unterschiede berücksichtigt, so darf es die Erziehung noch weniger auf eine Buchstabengerechtigkeit abheben, welche für die nach ihrer äußeren Beschaffenheit gleichen Fehler unterschiedlos die gleichen Strafen anwendet (vgl. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. Berlin 1868. S. 156).

Welches sind nun aber die in der Erziehung anzuwendenden Strafen? Wir führen sie der Reihe nach auf, jedoch ohne damit verlangen zu wollen, daß sie in der gleichen Reihenfolge angewendet werden; denn unter Umständen muß man auch eine Stufe überspringen, ja mit der schärferen anfangen, worauf die minder scharfe desto eher wirken kann. Eine Schärfe muß jegliche haben, nur ist sie nicht gerade immer in dem sinnlich Einschneidenden zu suchen, denn auch dessen Kraft und Wirkung beruht doch zuletzt auf dem sittlichen Moment der Reaction gegen die Verfehlung.

Man wird folgende Eintheilung zu machen haben: erstlich der strafende Blick, zweitens das strafende Wort und drittens die strafende That.

Was den Blick betrifft, so übt er seine Wirkung am ehesten auf solche Zöglinge aus, die überhaupt von feinerer Empfindung und die durch die sonstige Leitung an feinere Behandlung gewöhnt sind. Dem also Organisirten wird schon die Entziehung des Blicks empfindlich; übersehen, nicht angesehen zu werden, fühlt ein zarter besaitetes Gemüth bereits als eine Strafe; prägt sich aber im Angesicht des Erziehers Schmerz und gerechter Unwillen über eine Verfehlung aus, so steigert dies den Eindruck, und es bedarf nicht immer auch der Uebersetzung dessen, was in der Seele des Erziehers vorgeht, im Worte. Darüber jedoch soll man sich nicht täuschen, daß ein etwa erkünstelter Strafblick nicht nur unnütz, sondern schädlich ist. Es fühlt das Kind schon in frühen Jahren den Unterschied zwischen bloßer angenommener Amtsmiene und zwischen dem Ausdruck eines wirk-

lichen Vorgangs in dem Inneren des Erziehers wohl heraus. Soll mit den Augen geleitet werden, dann müßen diese Augen den Ernst im Gemüthe widerspiegeln, müßen als Organ der Seele sprechen. Beim Unterrichten ist es daher von großer Wichtigkeit, alle Schüler daran zu gewöhnen, daß sie, soweit nicht Buch und Schrift sie fesseln, dem Lehrer immer in die Augen sehen und er die ihrigen sucht; das schneidet manche Zerstreuung, woraus dann Unfug entspringt, im Entstehen ab, ein leiser Wink genügt da oft, die Aufmerksamkeit wieder herzustellen, und wer die pädagogische lex parsimoniae, das Gesetz der Sparsamkeit im Strafen befolgen will, der muß schon hier damit anfangen und durch Benützung sanfterer Mittel der Nothwendigkeit, schärfere zu gebrauchen, vorbeugen. Wer aber Schulen zu inspiciren hat, kann schon aus der Beobachtung des Herüber und Hinüber der Blicke einigen Schluß auf den allgemeinen Stand einer Schule machen, und wird selten irren, wenn er aus der Anwendung der feinen „Hülfen" auf desto mehr Entferntbleiben von groben Wiederherstellungsmitteln schließt. Wir sagen nicht, daß mit dem strafenden Blick alles gethan werden könne und müße, aber wir sagen, da steht es gut, wo mit demselben viel gethan und ausgerichtet wird, und daß der Erzieher sich immer gegenwärtig halten soll, welch eine Macht in den Augen liegt.

Sinnlich stärker und zugleich dem Verstehen näher ist die Wirkung des strafenden Wortes. Damit dieses rechter Art sei, muß es allerdings eine Schärfe haben. Diese Schärfe verliert es durch allzuhäufige Anwendung; wenn man fort und fort an dem, was das Kind thut, mäkelt, und über jede Kleinigkeit eine Strafrede hält, besonders wo es sich von einem kindischen Wesen handelt, das doch von selbst sich später abthun würde, so macht man das Schwert des Wortes schartig durch Misbrauch. Ferner um scharf zu sein, muß das Wort kurz und bündig sein. Wer seine Rügen in breiter Rede über das Kind ergehen läßt, der muß erfahren, daß dieses früher mit dem Aufmerken zu Ende kommt als er mit dem Sprechen, er macht die gereichte Kost ungenießbar durch Uebergießen, davon die Würze verdünnt wird. Ein Zanken, das Gähnen macht, ist eine schlimme Gewohnheit. Doch soll das Wort auch nicht gerade sein wie ein Knall mit der Peitsche, nur durch das Schallen wirkend, sondern durch Gehalt. Namentlich gegenüber von den reiferen Schülern vergiebt sich der Lehrer leicht durch solche vom Unwillen hervorgestoßene Sätze und es kann unter Umständen geboten sein, daß er hier sich auf Gebrauch und Stellung der Worte vorbereitet, um nicht durch zu herbe Ausdrücke zu verbittern, durch ungeschickte Lachen zu erregen, sondern um in das Schwarze zu treffen.

Ueberhaupt darf man es mit dem strafenden Worte gar nicht leicht nehmen. Der bloße Zorn des Menschen thut auch hier nicht, was vor Gott recht ist; er muß gereinigt, erleuchtet sein durch Gewissen und Vernunft, und auch die im Grunde liegende mitleidige Liebe zu dem Verirrten muß mit im Rathe sein. Es wird unsagbar viel gefehlt und gesündigt mit derjenigen Kundgebung des Unwillens über einen Zögling, welche sich in Schimpfworten Luft macht. Häßlich und beider Theile unwürdig sind die Thiernamen, womit oft eine Ungeschicktheit oder eine Unart gezeichnet werden. Entweder erzeugt und befördert man dadurch die Niederträchtigkeit, oder aber, und zwar im beziehungsweise günstigeren Falle, bäumt sich das Ehrgefühl gegen den Urheber der Beschimpfung auf und es entsteht Erbitterung, Misachtung gegen Misachtung. Man soll jedem Vergehen seinen verdienten vollen Namen geben, aber man vergesse nicht, daß der Schuldige in seinem Vergehen nicht aufgegangen, sondern daß etwas in ihm ist, das über dem Vergehen steht; und rede niemand von der Herrschaft der Humanität, so lange noch in Häusern und Schulen jenes rohe, wüste Schimpfen herrscht, durch welches viele edle Keime in den jungen Seelen ertödtet werden und man Worte in den Wald hineinruft, welche bald genug wiederum aus demselben herausgerufen werden.

Neben dem rohen Schimpfen ist es das witzelnde Verhöhnen, welches ebenfalls üble Wirkungen nach sich zieht. Besonders unglücklich werden die un- und schwachbegabten Kinder dadurch gemacht, sie verlieren allen Muth durch diese Unbarmherzigkeit, die um so schwerer sie trifft, als der Lehrer selbst mithilft, sie zur Zielscheibe der eingebildeten

und roheren Kameraden zu machen. Einem begabteren Schüler mag unter Umständen das Salz des feinen Spottes ohne Nachtheil zu kosten gegeben, ja es kann ihm dies sogar zur Förderung werden; aber solch ein Salz will cum grano salis angewendet werden. Ironie, von oben herab ihre scharfgespitzten Pfeile einbohrend, wird namentlich in den Jahren des aufstrebenden Ehrgefühls eher schaden als nützen, jedenfalls wird sie ihren Zweck unter vier Augen leichter erreichen, als wenn der Jüngling in Gegenwart seiner Mitschüler sich beschämt sieht. Wer irgend mit der Jugend zu thun hat, sollte sich immer recht gegenwärtig halten, was ihm in den Tagen seiner eigenen Entwicklung wohl oder wehe gethan, und bedenken, wie sinnpflanzenartig während dieser Jahre das Herz im Punct der Ehre empfindet. Der Erzieher, welcher des Zöglings Ehrgefühl sich zum Feinde macht, wird dessen Gewissen nicht leicht zum Bundesgenossen haben, und doch bedarf er beider als Gehülfen gegen die Regungen und den Widerstand von Seiten der unedlen Triebe des natürlichen Menschen. — Anhangsweise mag hier noch beigefügt werden, von welchem volkspädagogischen Werth eine honnete Behandlung derjenigen Jünglinge ist, welche die strenge Schule der Uebung für den Kriegsdienst durchzumachen haben; denn je nachdem die Vorgesetzten mit ihnen, welchen kein Widersprechen erlaubt ist, umgeben, wird ein williges und männliches Wesen, oder aber Verbissenheit und Verschmitztheit und anstatt des militärischen Gehorsams die Augendienerei erzeugt, welche nur der Gelegenheit wartet, um in Meisterlosigkeit und Unfug überzugehen. Man hat, zur Schonung der Ehre, bei den Heeren die Prügelstrafe abgeschafft; man hat aber damit wenig oder nichts gethan, wenn das rohe Schimpfen und Hineinfluchen über die Leute bestehen bleibt.

Je umfassender das Strafgebiet des Wortes — denn die meisten pädagogischen Strafen bestehen doch in mündlichen Rügen — und je entsprechender der vernünftigen Anlage des Zöglings diese verständlichste Art der Zurechtweisung ist — denn „Schelten," d. i. mit dem ernsten Worte strafen, „schrecket mehr an dem Verständigen, denn hundert Schläge an dem Narren" (Spr. Sal. 17, 10) und „wer Strafe höret, der wird klug" (15, 32), — um so mehr kommt es darauf an, daß sie auch in der rechten Weise erfolgt: kurz und bündig, energisch, ohne Bitterkeit und Hohn, ohne Verletzung der auch in dem Irrenden zu achtenden Ehre. Wo der ganze Mensch niedergedonnert wird, da richtet sich hernach auch der ganze wieder auf und seine Fehler sammt ihm. Hat der Zögling durch sein Vergehen sich selbst beschimpft, so ist Beschimpfung durch den Erzieher das kräftigste Mittel, das Gefühl der Scham in ihm vielmehr zurückzudrängen; er wird dadurch in einen Stand der Nothwehr versetzt, bei welchem er nicht nur sich selbst vertheidigt, sondern am Ende auch noch sein Vergehen vor sich zu entschuldigen versucht ist. Dann wird das Gefühl der Beschämung zur Abendröthe, auf welche Nacht folgt, anstatt daß es als Morgenröthe einem bessern Tag vorangienge. Daß letzteres geschehe, dazu muß der sittliche Ernst und die würdige Sprache der tadelnden Zurechtweisung dienen ein gereinigtes Zürnen aus dem Gewissen an das Gewissen.

Gehen wir nunmehr drittens zu der Betrachtung der strafenden That über, so begegnen wir zunächst der Frage von dem Schlagen. Dabei erinnere man sich an das oben über den Einfluß der Zeitvorstellungen auf gewiße Strafarten Gesagte. Ist nemlich in einem Lande oder in einer Anstalt diese Art von Züchtigung durch die öffentliche Meinung verpönt und für etwas der Sitte widersprechendes allgemein anerkannt, so kann nur noch etwa theoretisch über ihren Werth geurtheilt werden, aber praktisch ist das ohne Belang, es müßte denn die Noth zur Einsicht in die Unentbehrlichkeit solcher Strafe zurückführen und man erkennen, daß übertriebene Schonung der Ambition zuletzt ein ganzes Volk ambitionskrank machen und ins Elend führen kann. Was Deutschland betrifft, so wird hier in den meisten Häusern und Schulen noch körperliche Züchtigung angewendet. Wie verhält sich dem gegenüber die wissenschaftliche Pädagogik? In der Regel wird Schlagen nur, wie der Krieg, als ultima ratio angesehen; wenn alles andere nicht mehr hilft, alsdann der Stock. In frühern Zeiten war es häufig

umgekehrt, und das stumme Instrument galt für den Stellvertreter der Worte nicht nur im Ziehen sondern auch im Lehren; ut mit dem Indicativ: 6 Tatzen, und so eine Schlagtare für mancherlei Schnitzer im Lateinschreiben. Man wird annehmen dürfen, daß dieser Brauch allgemein in Abgang gekommen ist; er ist mit Recht verurtheilt und die Lateinschule hat gelernt, durch die Vervollkommnung der methodischen Einübung von Regeln jene ältere grobe Stockmethode zu entbehren. Indessen wird man den Lehrer nicht ohne weiteres verdammen können, welcher unter Umständen sich einer solchen abbrevirten Beihilfe zum Behalten von Regeln mit Maßhalten bedient. Hier tritt dann aber der Streich weniger als Strafe denn als Denkzettel auf, und nicht das tiefer liegende Gewissen will durch das sinnliche Mittel getroffen, sondern das Gedächtnis erneuert und befestigt, der Vergeßlichkeit ein Notabene gegeben werden; und wo man alle Schüler gleichmäßig behandelt und jeder ohne Ausnahme für den gleichen Fehler den gleichen Denkzettel erhält, da läßt das gemeinsame solamen miseris ein Gefühl individueller Verletzung nicht aufkommen. Was die Anwendung des Stocks auf grammatikalische Verfehlungen betrifft, so bezeugen doch noch manche der Aelteren, daß ihr Schulsack immerhin demselben seine größere Haltbarkeit auch mit verdanke; aber gewiß ist, daß man niemand zum Gelehrten prügeln kann, und daß es ein nicht eben weites Altersgebiet für Lernschläge giebt. Wo solche überhaupt noch angewendet werden, dürften sie in die Mitte zwischen die ersten und letzten paar Knabenjahre fallen, d. h. in die Zeit zwischen dem ersten manchem Kopfe überaus schwerfallenden Bewältigen der Elemente und zwischen dem Eintreten des Schülers in die innerlich spontanere Geistesthätigkeit, da bei dem einen Pflichteifer und Ambition den äußerlichen Antrieb ersetzen, bei dem andern sich die Nutzlosigkeit der letzteren bereits geoffenbart hat und angezeigt ist, daß er die Ziele der Bildung auf dem schulmäßigen Wege nun einmal schwerlich erreichen werde. Nicht mehr bloß als Denkzettel, sondern als wirkliche Strafen treten jedoch diejenigen Lernschläge auf, welche dem Faulen, dem an habitueller Nachläßigkeit und Schaudelei leidenden Knaben zugemessen werden. Das sind Vergehen, sittliche Unarten, ihnen gegenüber reagirt die gerechte Indignation und vergilt dem Fleisch durch sinnliche Mittel. Mit dieser Ansicht tritt man allerdings den in der neuen Pädagogik herrschenden Maximen entgegen. So will z. B. Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre §. 62) die körperliche Züchtigung bei Faulheit, Nachläßigkeit, Plauderei, Vergeßlichkeit nicht zulassen, auch nicht bei Lügen und Verstocktheit, sondern sie nur angewendet wissen bei frechem Trotz, Roheit, Bosheit, also nur als einen schnellen Willensbrecher bei unverschämtem Betragen, dem gegenüber er die augenblickliche Ohrfeige für die beste Sühne und das zuverläßigste Heilmittel erklärt, und auch der Roheit und Bosheit gegenüber sollen wenige Schläge mit einem dünnen Stöckchen auf die Finger oder den Rücken genügen. Schrader geht somit in seiner Abneigung gegen den Stock weiter als man zur Zeit der ersten nachdrücklichen Bekämpfung des mit diesem getriebenen Misbrauchs gegangen ist. So läßt Campe (Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens Th. X) den Stock gelten für ein schon verwöhntes, verdorbenes Kind, wiewohl da nur bei vorsätzlichem Ungehorsam, halsstarriger Widersezlichkeit und bei Sanguinikern, ja nicht bei Cholerikern, bei Verlezung anderer und gegen schädliche körperliche Gewöhnungen (S. 557). Das stärkste, was gegen das Schlagen gesagt werden könnte, sagt wohl E. L. Rochholz in seinem interessanten: „Die Ruthe küssen.“ Ein Abschnitt aus der deutschen Erziehungsgeschichte (Pfeiffers Germania Jahrgang 1. S. 134 u. f.). Er behauptet, die alten freien Deutschen haben ihre Kinder gar nicht geschlagen; es liege dies überhaupt nicht in der Sittenlehre des deutschen Volkes, und wenn unter den mittelhochdeutschen Dichtern einige die Ruthe preisen, so seien es didaktische Autoren, deren Wissen und Urtheil auf die Klosterschulung zurückweise, auf der sie stehen, so der schwäbische Marner, der schwäbische Katholik Abraham a Santa Clara der schwäbische Lutheraner Häberle (der bekannte Buchführer über alle von ihm in 51 Jahren der Schulthätigkeit ausgetheilten körperlichen Züchtigungen jeglicher Art, s. d.

Art. Schulstrafen S. 296). Da es aber gleichwohl Sprüchwörter fürs Schlagen giebt, so leitet dieser Gelehrte dieselben von Gelehrten ab, es seien Umschreibungen alttestamentlicher Sätze, welche der Schulmeister sodann zu Cardinalsätzen erhoben und ins Unendliche variirt habe; so z. B. die Sprichwörter: „Allzugelind zieht böse Kind; frische Ruthen, fromme Kinder; Ruth macht böse Kinder gut; du sollst den Sohn bitten, wie man den Esel thut." Dagegen erhebt nun das Volkssprichwort Einrede: „Der Pfaffe vergißt, daß er in der Schule gewesen ist; vom Schlagen hat niemand Vortheil als der Metzger; Zorn wirft blinde Junge; besser ein Kind ungeschneuzt lassen als ihm die Nase abbeißen; Zwang nährt nicht lang; wenn man ein Kind mit einem Weidengertlein schlägt, wächst es nicht mehr; das Kind, das man mit der Hasel züchtigt, verkrüppelt." Abgesehen von einzelnen dem Sprichwort geläufigen Zuspitzungen in den einander gegenübergestellten Sätzen wird man doch nicht sagen können, sie seien so verschieden, daß die einen nur die natürliche, die andern die misleitete Volksrede enthalten. Aber Rochholz geht noch weiter und behauptet, unser vaterländisches und sittliches Bewußtsein sei durch Kleriker mit den ungenießbaren Ueberbleibseln hebräischer und antik heidnischer Vorstellungen wie mit benagten Knochen abgespeist worden; ganz anders der bürgerliche Verstand; auch nach der Reformation sei man bald wiederum in die eiserne Zeit zurückgesunken, und diese eiserne Zeit erkläre sich auf folgende Weise: der Mönch stammte meistens aus der Leibeigenschaft, auch in höhern Ständen drohte ihm noch die Sklavenpeitsche, dies gieng auf den christlichen Staat und zuletzt auf den freien Mann über; der ursprünglichen Sklavengesinnung thaten sich die Gebiete geistlicher und weltlicher Herrschaft auf. „So kam Stock und Ruthe zum Regiment, und um so erbarmungsloser mußten beide geschwungen werden, sobald sie derjenige führte, der sie vorher ausschließlich gekostet hatte." Die so hart gezüchtigten Jungen und Mädchen, meint R., wurden dann ebensoviel dreinschlagende Väter und Mütter, und die abgestumpfte Empfindung durchdrang alle Stände. Sonach müßten wir in der Sitte der körperlichen Züchtigung eine undeutsche, von zu Mönchen geworbenen Leibeigenen und beschränkten Magistern dem Volke eingeimpften Erziehungskrankheit erkennen, durch welche wir z. B. selbst hinter amerikanischen Wilden zurückzustehen hätten, wie wir denn zu hören bekommen, daß ein Sioux-Indianer am Missouri zu einem christlichen Missionar gesagt habe: „Man hat mir erzählt, daß ihr eure Kinder schlaget; das ist grausam." Lassen wir dem Indianer seine Vorstellung von unserer Grausamkeit und sein wir froh, daß wir seine Vorstellung von dem, was nicht grausam ist, nicht an unsrer Kopfhaut zu erfahren haben. Dem Autor des interessanten Genrebildes von „Die Ruthe küssen" aber werden wir wohl entgegenhalten dürfen, daß er den Gelehrten und Klerikern Unrecht thut, wenn er sie für alle die herben Schläge, welche in frühern Zeiten auf Hände und Rücken der Kleinen gefallen sind, verantwortlich macht. Es waren eben herbe Zeiten, da sie fielen und da man meinte, an dem Eingeben von Birkenruthenlatwerge und am Einreiben des Rückens mit ungebrannter Asche oder wie sonst der Humor nicht ungutmüthige Namen schöpfte, die Hauptausmittel gegen kindliche Vergehen zu haben. Wer kann aber wissen, in welche Herbigkeit auch die Erziehungsarbeit abermals hineingeriethe, wenn wiederum jahrelange Kriege das Bestehende und die Gemüther durchschütterten wie vor Alters. Von je ist die Function des Strafens in Proportion zu der ganzen Gedanken- und Geistesentwicklung eines Volks gestanden und es haben alle Stände miteinander theilgenommen an der größern oder geringeren Hartschlägigkeit oder Feinfühligkeit der Zeit, diese aber entsprachen zumeist dem, was die Bevölkerungen durchzumachen und zu erfahren hatten. Diese geschichtliche Regel wird durch einzelne Ausnahmen von Zurückbleiben oder Vorausschreiten nicht umgestoßen, dagegen muß man sich allerdings vor derjenigen Täuschung über den Genius einer Zeit hüten, welche entsteht, wenn bloße Theoretiker als dessen vollgültige Vertreter angesehen werden wollen und dafür diejenigen Männer, welche mitten in der wirklichen Arbeit an den Dingen und Menschen stehen und täglich erfahren, wo der Schuh drückt, nichts

gelten sollen. Seitdem Rousseau mit seinen Worten: je ne mettrai point la main à l'oeuvre, mais à la plume, und au lieu de faire ce qu'il faut, je m'efforcerai de le dire, die Parole für alle ausgegeben hat, die sich das Aufstellen von Erziehungsregeln dadurch erleichtern, daß sie der Gefahr und Verantwortung einer persönlichen Anwendung von denselben ausweichen, seitdem hat sich manches pädagogische Wollengebilde über den Häuptern der Schulmänner aufthun und als substantieller Fortschritt eine Zeitlang gepriesen werden können, sie aber haben wohl daran gethan, lieber auf dem Boden der Wirklichkeit zu bleiben und mit benannten Zahlen zu rechnen, wo es galt, ein leibhaftiges Facit herauszubringen. Uebrigens erfordert die geschichtliche Treue, nicht zu übergehen, daß der größte römische Schulmeister, Quintilian, die Lernschläge mißbilligt. Er schreibt in seinen oratorischen Institutionen (Lib. I Cap. 3): caedi discentes, quanquam et receptum sit, et Chrysippus non improbet, minime velim, und führt als Gründe an: das Häßliche, Sklavische, Injuriose der körperlichen Züchtigung, sowie deren Erfolglosigkeit bei denen, die auf das Wort nicht gehen wollen, und den Misbrauch, welchen rohere Naturen von dem Züchtigungsrecht zu machen pflegen. Es sehe aus, sagt er, wie wenn die Nachlässigkeit der Pädagogen damit verbessert werden sollte, daß die Knaben nicht zum Thun des Rechten gezwungen, sondern nur für das Nichtthun gestraft werden, ein Satz, der doch mehr oratorisch blendet als pädagogisch belehrt. Schön und beherzigenswerth ist sein Spruch am Schluß: hoc dixisse satis est, in aetatem infirmam et injuriae obnoxiam nemini debere nimium licere. Quintilian ist sich übrigens, wie man sieht, bewußt, mit seiner Ansicht allein zu stehen, und immerhin mag sich der Erzieher, im Fall er schlagen muß, eher mit Nägelsbach auf den consensus gentium, sowie auf Seneca's Worte berufen: boni parentes objurgare liberos nonnunquam blande, nonnunquam minaciter solent, aliquando admonere etiam verberibus (de Clem. I, 14), und castigatio non nocet sed medetur specie nocendi (de Ira I, 5).

Hält man die körperliche Züchtigung überhaupt für zulässig, so dürfte es schwer sein, ganz allgemein festzusetzen, für welche Arten von Verfehlungen sie angewendet werden solle. Einmal schon deswegen, weil diese Art von Bestrafung selbst ihre Grade hat — vom leichten und eigentlich nur symbolischen Erinnerungsschlag an bis zur wirklich empfindlichen Schmerzerzeugung; und dann können leichtere Vergehen durch ihre öftere Wiederholung den Uebergang von der mündlichen Rüge zur handlichen Zurechtweisung nöthig machen, nach dem Sprichwort: wer nicht hören will der muß fühlen. Man wird daher sagen müßen, daß allerdings Stock und Ruthe in der Regel für gröbere Fehltritte aufzusparen sind, daß sie aber auch gegenüber von minder schweren am Ort sein können, und daß sie dann namentlich gegen habituelle Unarten als letzte Appellation an die Empfindung sich geltend machen dürfen.

Sehr am Ort ist es, Erziehern von hitzigem Temperament, zumal jüngeren, die Pflicht der Schonung der Gesundheit einzuschärfen, und gerade diese sollten besonders vor dem Ertheilen der von Schrader empfohlenen Ohrfeigen gewarnt werden. Giebt es doch keinen traurigeren Anblick, als z. B. den vernagelten Kopf eines schwer lernenden Knaben von wuchtiger Hand auf das Subsellium niederschlagen, oder ein dürftiges, blasses Kind sich unter unbarmherzigen Streichen krümmen zu sehen. Mit den in plötzlicher Aufwallung ausgetheilten Streichen wird immer noch mannigfaltig gesündigt, und zwar selbst von Erziehern, welche in der Theorie das eigentliche Straffschlagen verdammen. In der Hitze des fleischlichen Zorns soll niemand schlagen, und wer hierin sich nicht trauen darf, schließe lieber den Stock aus freien Stücken vor sich selber ein. Dagegen, wenn einmal geschlagen werden muß, um eine schwerere Uebertretung zu züchtigen, dann soll der Gezüchtigte es auch wirklich empfinden; die gerechte Indignation findet ihren wirksamen Ausdruck in einem blos symbolischen Schwingen des Stabes Wehe nicht, und die Absicht einer heilsamen Erschütterung kann hiedurch nicht erreicht werden.

Die allgemeine pädagogische Regel, auf die einmal verdiente Züchtigung das Kind nicht lange warten zu lassen — eine Regel, die je jünger das Kind um so unverbrüchlicher gilt — findet gerade auf das Strafschlagen ihre besondere Anwendung. Fehltritte sich ansammeln lassen, sie zusammenrechnen, um dann an einem voraus bestimmten Tage loszuschlagen, das ist so unpädagogisch wie möglich; es verschärft die Strafe durch die Verlängerung der Angst, und es entzieht ihr zugleich doch einen wesentlichen Theil ihres Charakters, weil dann der frische Ausdruck des sittlichen Unwillens ihr entzogen ist. Ein unschöner Wochenschluß mit der in der letzten Stunde durchgeprügelten Kinderschaar. Im allgemeinen wird man vorziehen, die Züchtigung dem Vergehen auf dem Fuße nachfolgen zu lassen; eine andere Frage ist aber, ob es nicht Fälle von besonderer Art giebt, bei welchen dieselbe dadurch von kräftigerer Wirkung für den Betheiligten wie für seine Mitschüler werden kann, daß sie erst auf Erkenntnis eines Lehrerconvents vollzogen wird. Mit Recht hat man in manchen bürgerlichen Strafgesetzen schon vor allgemeiner Abschaffung der Prügelstrafe diejenige bürgerliche Züchtigung, welche gewiße zum Gefängnis Verurtheilte beim Einstand, dann periodisch wiederholt und endlich zum Ausstand zu erleiden hatten, beseitigt gehabt.

Da bei allem pädagogischen Strafen der Moment der Vergeltung von dem Zweck der Besserung begleitet, ja womöglich überragt sein muß, so versteht es sich von selbst, daß dem gezüchtigten Kind nicht bloß der Schmerz an seinem Körper, auch nicht bloß der gerechte Unwille des Erziehers über den Fehltritt zu empfinden gegeben werde, sondern daß zugleich in der Art des Vollzugs derjenige Sinn mit hervortreten muß, welcher es auf das Heilen durch Wehethun anlegt. Rohes Dareinhauen ist weder Vergeltung noch weckt es Reue, sondern es erzeugt nur Verschüchterung, Erbitterung und Entfremdung, ja der misbrauchte Stock kann zur Verstockung führen. Darum räth z. B. die württembergische Schulordnung von 1730 — und es möge dies zum Beweise dienen, daß man auch in den herbern Zeitläuften der Menschlichkeit nicht überall vergessen hat — „man begleite solche Zucht mit Seufzen zu Gott und umbinde gleichsam die Ruthe der Zucht mit einem andächtigen Vaterunser, so wird es an einer wahren und dauerhaften Frucht nicht wohl fehlen können." Das Kind muß dem Erzieher anfühlen, daß er sein Strafamt im Aufsehen auf den Herrn übt, nicht aus Lust am Wehethun, nicht zur Rache, sondern aus Pflicht und dem Gezüchtigten zu seinem Heil. Umwunden von solchen Gedanken und Gefühlen werden Stock und Ruthe die so vielfach befürchteten Folgen keineswegs nach sich ziehen, wie denn die Erfahrung vielfach gemacht wird, daß also gezüchtigte Kinder schnell zur Besinnung kommen und wie umgewandelt sich zeigen, ja daß sich an ihrem Benehmen sogar auch das Wort bewährt: „wer einen Menschen straft, wird hernach Gunst finden" (Spr. Sal. 28, 23); eine Züchtigung zur rechten Zeit vertreibt Wolken, da kann die Sonne wieder leuchten. Anwendbar ist hier auch das über die göttlichen Züchtigungen und ihre Frucht Gesagte im Brief an die Hebräer 12, 11. Unter keinen Umständen kann daran gezweifelt werden, daß Schelten und Schreien über das Kind hinein eine weit größere Verletzung für dasselbe ist als vernünftige Schläge, und dazu eine Verletzung ohne alle Frucht der Besserung. Eine wunderliche Humanität, welche der Haut schont und das Herz geißelt. Auch das ist seltsam, die eigentlichen Schläge verdammen, dagegen rumoren mit Puffen, Stupfen, Zupfen u. dgl. Für unpädagogisch zu erklären aber ist die Anwendung des Stabes Wehe umgeben einerseits mit einer großen Feierlichkeit und andrerseits auf eine Weise, daß der Gezüchtigte kaum ein Weh empfindet und in seinem Herzen über diesen Widerspruch zu spotten veranlaßt wird.

In der Reihe der Thatstrafen nennen wir fürs andere die Freiheitsschmälerung. Sie kann bestehen in der Entziehung der Erlaubniß zum Ausgehen — Hausarrest; lebhaften, nach Feld und Wald dürstenden Knaben, nicht minder denjenigen, welche die Helden der Straße sind, oder welche als sog. Gassenjodel sich zu vergnügen pflegen, eine recht empfindliche Strafe, zumal bei schönem Wetter, oder wenn Schnee

liegt, die Eisbahn einladet, oder wenn die Beeren gereift sind, das Obst von den Bäumen winkt. Da kann der Hausarrest noch schmerzlicher als die Schläge wirken. Aber er darf nicht zu lange dauern, nicht leicht sich auf mehrere Tage erstrecken. Abgesehen von der Entbehrung des für die Erfrischung des ganzen Menschen nöthigen Luftgenusses, so verliert die Strafe an ihrer Intensität durch das Protensive bei ihrem Vollzug; an die Stelle der Reue tritt bei dem Kind die Langeweile und der Reiz, die leere Zeit mit neuen Unarten auszufüllen. So möchte es auch nicht rathsam sein, die für zänkische oder plauderhafte Kinder passende Strafe der Absonderung von Geschwistern, Gespielen, Mitschülern über einen längeren Zeitraum auszudehnen. Der Mensch ist ein geselliges Wesen, ihm ist der Umgang mit Seinesgleichen so nöthig zur Gesundheit als Luft und Nahrung; dauert das in der Eckestehen, aus dem Zimmer Verbanntsein u. dgl. so lange, daß Oede und Erschlaffung sich auf dem Angesichte zeigen, dann hat die Züchtigung aufgehört zu wirken, und könnte man in den Herzen lesen, so würde man unter den Gedanken, die sie tragen, die der Reue schwerlich mehr entdecken. Was von der schärfsten Freiheitsschmälerung, der einsamen Einsperrung zu halten ist, mag nach dem eben Gesagten bemessen werden. Wir halten diese Strafe für eine der allerbedenklichsten bei jungen Leuten, gleichwie wir überhaupt in der Freigebigkeit unserer Strafgesetze mit Verhängung von langwieriger Haft, durch die ein Mensch um Jahrzehnte seines Lebens gebracht werden kann, für die größte Inhumanität des Jahrhunderts ansehen, eine Inhumanität, deren man sich zum Glück immer mehr bewußt wird, wie sowohl das neue deutsche Gesetz beweist, als schon früher die aller Orten eingeführte Reducirung der Strafzeit mittelst Strafschärfung durch die verschiedenen Systeme der Einzelhaft durch Dunkelarrest u. dgl. Ob gleichwohl eine solche Haft, sobald sie wegen der Schwere des zu sühnenden Verbrechens auf mehrere Jahre ausgedehnt werden muß, noch wirklich ein intensives Strafgefühl dauernd zu wirken im Stande ist, dafür mögen die hiefür Berufenen ihre Erfahrungen reden lassen; die psychologische Wahrscheinlichkeit scheint nicht dafür zu sprechen, denn ein in die Länge gezogenes Mißbehagen ermüdet nur und macht verdrossen. Der von England ausgegangene Versuch, welcher nun auch in der deutschen Strafgesetzgebung Eingang gefunden hat, die längeren Freiheitsstrafen durch zeitweilige Beurlaubungen der Züchtlinge zu unterbrechen bez. abzukürzen, zeugt ebenso für das Gefühl von der Grausamkeit und Schädlichkeit der langwierigen Freiheitsentziehung, wie ihm um der Menschlichkeit willen das beste Gelingen angewünscht werden muß. — Nun aber bei Kindern, Knaben, — die Mädchen bleiben außer Frage — Jünglingen, was ist da von der Einsperrung zu halten? Wir reden nicht von den Universitäts- und ähnlichen Carcern, dem mehrwöchigen durch Zechen unterbrochenen Müßiggang in manchen derselben, einer Strafe, intensiver auf die Väter als auf die Söhne wirkend; aber wir behaupten, daß eine jede längere Einzelhaft, und zwar schon die über eine Nacht, vollends die über mehrere Tage ohne Unterbrechung sich erstreckende von physischen, psychischen und moralischen Gefahren bedroht ist, deren Schwere nicht genug erwogen werden kann. Man denke an die Angst der noch in den jüngeren Jahren Stehenden, an die Langeweile, das Träumen, das Phantasiespiel der Aelteren, in die Entwicklungsjahre Eingetretenen, und vergegenwärtige sich, auf was alles die von dem Wechsel des geselligen Lebens nicht mehr beschäftigte, in der Bewegung gehemmte sinnliche Natur verfallen kann; denn weit nicht alle helfen sich durch Singen und Pfeifen die Zeit vertreiben und so das Gefühl der Strafe sammt der Langweile von sich wälzen. Welche Art von Züchtigung kommt derjenigen gleich, die den Gezüchtigten in die Gefahr versetzt, sich selbst zu mishandeln? Als widerpädagogisch muß jede Einsperrung von längerer Dauer erklärt werden, und auch die von kürzerer läßt sich nur rechtfertigen, wenn der Gefangene zu einer angemessenen Arbeit angehalten und zugleich öfter nach ihm gesehen oder besser, wenn von einem Lehrer oder Schuldiener, wofern er zuverläßig ist, beständige Aufsicht geführt wird. Solches ist sodann auch noch aus andern Grün-

den da nothwendig, wo mehrere mit einander eingesperrt werden, damit nicht gemeinsamer Unfug oder von den Stärkern gegen die Schwachen Unbill geübt werden kann.

Eine weitere Strafe durch die That ist die Auflage von sog. Strafarbeiten. Hiegegen wird zwar eingewendet, daß es eine Entwürdigung der Lernarbeit sei, wenn man dieselbe zu solchem Zweck anwende. Allein es ist nicht abzusehen, warum man einem trägen oder schaudelichen Kinde nicht das schlechtgemachte Pensum zum Bessermachen aufgeben und hiefür ihm an der sonst der Erholung gewidmeten Zeit einen Abzug machen soll; aber selbstverständlich verlangen wir für eine mißrathene Arbeit an sich und ohne Rücksicht auf die Stellung des Willens zu derselben, das Nacharbeiten nicht als Strafe sondern als Hülfe. Ueberhaupt muß man bei solchen Lernaufgaben sich davor hüten, daß man dem Kinde nicht das Lernen selbst dadurch zum Ekel macht; „die Hauptaufgabe ist vielmehr, dem Schüler das Lernen zur Lust zu machen; die geistige Arbeit ist eine Ehre des Menschen — und diese will man zu einem Strafmittel machen?" (Nägelsbach, Gymnasialpädagogik, 2. Aufl. S. 63. Das ganze Kapitel von den Strafen in diesem Buch enthält viele goldene Worte.) Für andere Vergehen ist darum eine vermehrte Lernaufgabe nicht passend, um so eher dagegen das Auferlegen von solchen Geschäften, wozu eine Anstrengung der Glieder gehört. So wird dann die Zeit der Freiheitsentziehung nützlich ausgefüllt, dem Müßiggang, welcher der Laster Anfang, gesteuert, und es kann hernach der Bestrafte mit einem erleichterten Herzen wieder den Blicken des Erziehers begegnen. Haben wir auf Grund der Schrift alles Arbeitensollen nach einer Seite hin als eine Strafe anzusehen (1. Mos. 3.), so wird auch der Arbeitszwang sich für gewiße Fehltritte rechtfertigen lassen als ein Gehen auf dem Wege der göttlichen Pädagogik.

Körperliche Züchtigung, Freiheitsentziehung und Nöthigung zur Arbeit sind die drei hauptsächlichsten Erweisungen der strafenden That. Allein es stünde schlimm um die Erziehung, wenn sie häufig genöthigt wäre, zu solchen schärfern Mitteln zu greifen. Es giebt viel einfachere, und die sinnlich weniger einschneiden und dennoch dem Gemüth recht nahe gehen können. So ist Entziehung einer Gunst für das feiner fühlende Kind oft recht empfindlich und wirksam, als z. B. Nichtmitgenommen werden, wenn die Eltern einen Ausflug machen, auf den gewohnten lieben Platz am Tisch neben Vater oder Mutter beim Essen verzichten müßen, gar nicht am Tisch essen dürfen und dgl. Wer wird zu herbern Mitteln greifen wollen, so lange diese und ähnliche anschlagen! Auch die Entziehung des Mitgenusses von einem Lieblingsgericht ist zu den leichtern Correctionsmitteln zu rechnen. Dagegen erscheint das eigentliche Strafhungern während der Jahre des Wachsthums nicht angemessen, es geschehe denn gegen Kostverachtung aus Schleckerei, wobei dann die verschmähte Speise durch Hunger genießbar gemacht werden soll, oder wegen Naschhaftigkeit. Völlige Nahrungsentziehung zu der Zeit, wo der Körper gewöhnt und genöthigt ist sich zu restauriren, lenkt die Gedanken viel zu stark dem sinnlichen Bedürfnis entgegen, als daß für die Gedanken der Reue noch genügend Raum übrig bliebe, wogegen eine mit Maßen verhängte Kostschmälerung von günstiger Wirkung sein kann. Nur soll man nicht vergessen, wie leicht durch das falsche Mitleid irgend eines Hausgenossen eine solche Strafe illusorisch werden kann.

Mit den vorhin genannten Mitteln der Gunstentziehung verwandt, aber jene zugleich weit hinter sich lassend, ist diejenige Strafe, welche ein Zögling, der sich durchaus nicht mehr von den Seinigen ziehen lassen will, durch Entfernung aus dem Hause und Uebergabe an Fremde zu erleiden hat. Eine solche Exilirung kann selbst in Familien, bei welchen es an der Erziehungsthätigkeit nicht fehlt, nöthig, und sie kann auch nüzlich werden theils durch die damit verbundene Gemüthserschütterung und Gewissensweckung, theils infolge der Diversion, welche zuweilen der ganzen Gedankenrichtung eines Zöglings damit gegeben wird. Es ist Versetzung in andern Boden, und wird das richtige Klima getroffen, so kann sie gelingen. Aber eine große Verantwortung ist die Auswahl. Wer bloß, um sich die Unlust der Erziehung vom Halse zu

schaffen, das ungerathene Kind der nächsten besten, etwa renommirten pädagogisch-orthopädischen Anstalt zuschiebt, mag zusehen, was daraus wird. Und wer es hat so weit kommen lassen, bis auch die umsichtigste Pflege im fremden Haus die eingewurzelten Schäden nicht mehr zu heilen vermag, der ergreift zu spät das äußerste Mittel.

Fassen wir zuletzt noch eine Art von Bestrafung ins Auge. Es ist die Nöthigung zur Abbitte. Hier handelt es sich nicht von dem freiwilligen Bitten um Verzeihung, das aus dem drückenden Gefühl eines begangenen Unrechts und der damit verbundenen Unterbrechung der Gemeinschaft von selbst hervorgeht, und womit der Zögling wieder das Herz des Erziehers zu gewinnen trachtet (s. d. Art. Abbitte), sondern von einer zur Bestrafung dictirten Handlung dessen, der sich verfehlt hatte. Jene ist erwünscht als eine reuevolle Selbstdemüthigung, als eine Ergänzung des Eingeständnisses und als eine Sühne, wodurch der Druck des Schuldbewußtseins vom Gemüth genommen wird. Aber die Strafabbitte ist von zweifelhafter Natur. Am ehesten wird sie da Platz greifen können, wo der Zögling einen Dritten beleidigt und dafür nur Satisfaction zu leisten hat; hier besteht dann das Wesentliche in dem ausgesprochenen Bekenntnis des begangenen Unrechts. Dagegen muß der Erzieher sich hüten, auf Abbitten einer Uebertretung zu bringen, durch welche er selbst unmittelbar beleidigt oder betrübt worden ist, und vollends diese Art von Sühne zur Regel zu machen, sei es als Zusatz zur sonstigen Strafe oder als Surrogat einer solchen, ist verkehrt. Die Gemüthsalteration, welche sich mit dem Bewußtsein der Schuld verbindet, läßt nicht immer sogleich Raum für dasjenige Gefühl, welches allein der Bitte um Verzeihung entspricht, daher diese Bitte erzwingen wollen, verleitet entweder zu noch größerer Halsstarrigkeit oder zur Unwahrheit und Heuchelei; auch fehlt der erzwungenen Abbitte der Moment der Sühne wie die Bürgschaft von innerer Umkehr. Ablaß durch Lippendienst suchen lehren heißt das Gemüth vom evangelischen Heilsweg ablenken, und wer sich davor scheut, durch eine wirkliche Züchtigung die wirkliche Reue zu wecken und darum jeder Abbitte Vertrauen schenkt, der pflanzt in sein Kind die Erwartung auf jedesmalige Absolution nach gesprochenem Bußformular.

Anhangsweise wird hier auch noch von derjenigen Bestrafung zu reden sein, welche ein Erzieher, Vater oder Lehrer, namens der bürgerlichen Obrigkeit bisweilen zu vollziehen veranlaßt wird. Es giebt Vergehen von Kindern (z. B. Waldfrevel, Baumbeschädigen, Thierquälen u. dgl.), welche das bürgerliche Gesetz bestraft, welche aber sowohl um ihrer Natur willen als wegen des frühen Alters menschlicher und zugleich nachdrücklicher durch den Erzieher gerügt werden. Aber um der Sache wie um der Personen willen darf solches nicht in der Art geschehen, daß der Erzieher rein nur als der Vollzieher einer von der Behörde dictirten Züchtigung thätig wird. Er kann dabei nicht der Büttel sein. Daher muß ihm zustehen selbst auch den Fall zu untersuchen und selbst die Strafe zu bestimmen, welche er vollzieht; sonst fehlt derselben der wesentliche Moment der Gewissensreaction, und überdies würde dadurch sein Verhältnis zu dem Kinde alterirt, auch sein Ansehen bei demselben beschädigt. Begnügt sich dann die bürgerliche Behörde nicht mit demjenigen, was er zu thun gesonnen ist, so mag sie selbst nach ihrem Ermessen die Züchtigung vollziehen. Wollte ein Lehrer die Annahme der Bestrafung auch unter den angeführten Clauseln für unter seiner Würde halten, so hätte er von dieser eine um ebensoviel zu hohe als von seinem Beruf zu niedrige Vorstellung.

Die bisherige Darstellung hat sich auf den Begriff und die Zwecke der Strafe erstreckt und über deren verschiedene Arten ausgebreitet. Es bleibt noch übrig von dem Strafverfahren insbesondere zu handeln, obwohl es schon da und dort unvermeidlich gewesen ist, dasselbe mit einzuflechten.

Vorauszuschicken ist jedoch hier die schon früher gemachte Bemerkung, daß der Verhängung von pädagogischen Strafen nicht immer gerade eine specielle Strafandrohung vorauszugehen hat, geschweige eine solche, durch welche die Art und die Grade der

Strafen fest bestimmt wären. Das ist nöthig für das bürgerliche Gesetz, das es mit Erwachsenen, mit einem begrenzten Kreise von Vergehen zu thun, und wo der Richter sich von dem Gesetzgeber sagen zu lassen hat, gegen was und wie er einschreiten soll. Anders bei dem Erzieher. Dieser ist, zumal als Vater, Gesetzgeber und Richter in einer Person, und bei der mannigfaltigen unberechenbaren Gebrechlichkeit der kindlichen Natur, bei dem schnellen Wechsel der kindlichen Stimmungen namentlich in der Periode des Zahnens, zur Zeit schnellen Wachsthums, vor Ausbruch oder nach Ueberstehung einer Krankheit u. dgl. wäre es ganz widersinnig, an einen detailirten häuslichen Criminalcodex sich binden zu lassen. Unart verdient Strafe, dies zu wissen ist dem Kinde genug. Nur zur Aufrechthaltung von gewißen äußeren Ordnungen eignen sich etliche hauspolizeiliche Gesetze. In der Schule ist es schon anders. Der Lehrer steht hier theils unter einem von der Behörde gegebenen Schulgesetz, theils muß er sich um der Gleichheit und des Beispiels willen nach festen, den Schulen bekannten Normen richten. Aber doch auch hier waltet noch weit mehr Freiheit im Nachlassen wie im Schärfen, als dies der bürgerlichen Behörde erlaubt sein kann, und zwar weil hier der Strafzweck der Besserung den der Vergeltung überragt. Eben darum müßen sich die pädagogischen Strafbedrohungen mehr im allgemeinen halten.

Dagegen muß der Erzieher sich selbst die wichtige Regel setzen: drohe nicht, wo du hernach die Drohung zu vollziehen nicht gewiß bist. Solches leere Drohen ist geeignet die Auctorität zu untergraben, Glaube und Respect des Kindes mit einander zu vernichten. Speciell angedrohte Strafen müßen vollzogen werden und darf man sich hier nur in seltensten Fällen eine Ausnahme gestatten.

Eine andere Regel ist: nicht aufs Ungewiße strafen. Es muß das Vergehen des Kindes als Thatsache festgestellt und es muß auch die demselben zu Grunde liegende Gesinnung, so weit es möglich ist, erkannt sein, wenn Ungerechtigkeiten und Mishandlung des kindlichen Gemüthes sollen vermieden werden. Leichtgläubigkeit gegen Angebereien und Aufwallungen des Zorns fügen manches übereilte Unrecht zu und schwächen eben die Entwicklung des Rechtsinnes in dem Zögling; und es ist eine gefährliche Ausrede, wenn der Erzieher hernach jenen und sich damit beruhigen will, daß er sagt: hast du es nicht diesmal verdient, so hattest du's ein andermal.

Ferner: man findet je zuweilen in Familien und Schulen theils Lieblinge, theils Aschenbrödel. An jenen wird durch Augenzudrücken gesündigt, an diesen dadurch, daß man auch das Geringste nicht übersehen mag und alsbald mit Schärfe dareinfährt. Dort immer der Apfel, hier immer die Ruthe, wie wenn nicht für jedes beide neben einander liegen müßten nach Luthers schönem Rath. Das macht die Begünstigten übermüthig und bei den Hintangesetzten drückt es allen Muth zu Boden. In der That, den Begabten und denen von liebenswürdiger Erscheinung ist gesünder, man nimmt es bei ihnen streng, hingegen wo ein dürftiger Knabe sich von den Kameraden allezeit verhöhnt und gering behandelt sehen muß, da sollte der Erzieher desto mehr Barmherzigkeit an ihm üben, anstatt ihn noch weiter niederzudrücken; denn es gilt im umfassenden Sinne, was Salomo sagt: „wer des Dürftigen spottet, der höhnt seinen Schöpfer" (Spr. 15, 5). Und — ist es allein die Märchenwelt, nicht auch die wirkliche, in der aus Aschenbrödeln etwas rechtes wird und aus den Günstlingen nicht?

Der Vollzug einer Züchtigung muß ferner in einer würdigen Weise geschehen, und daher sind zwei Abwege zu vermeiden: Leidenschaft und Gleichgültigkeit. Durch jene vergiebt der Erzieher sich selbst, durch diese der Gerechtigkeit. Wer außer sich geräth dem Zögling gegenüber, der ist in Gefahr, den Kürzern zu ziehen, dem Alterirten gegenüber verfestigt sich vielmehr das Gemüth des Bestraften, oder es ist nur sinnlicher Schrecken, schnell vorübergehend, was dieser empfindet. Wo aber die Züchtigung in Gemüthlichkeit vollzogen wird, mit kaltem Blut und so wie ein gewöhnliches Werk, da hört die Wirkung auf das Gemüth auf; das Kind nimmt die Strafe eben an als eine äußere Nothwendigkeit, aber nicht als Werk und Zeichen des regierenden Gewissens. Zudem

kann auf beiden Abwegen dem Kind zu viel geschehen, denn die Hitze geht über das Maß hinaus, die Kälte wendet das Maß an, unangesehen die Stimmungen des Kindes, ganz objectiv. Zu einem würdigen Strafvollzug gehört der Ernst, womit der Erzieher dem Unrecht entgegentritt, die Aeußerung des inneren Unwillens über das Vergehen; es muß der Zögling sehen, hören und fühlen, daß an ihm Vergeltung geübt wird. Natürlich aber ist ein Unterschied zu machen zwischen dem eigentlich Moralischen und dem bloß Disciplinarischen, und Beneke bemerkt mit Recht, daß dort ein ganz anderer Accent nöthig sei, als hier, selbst wenn hier eine stärkere Strafe stattfinden könne; das bloß Disciplinarische solle man kälter behandeln, schneller darüber hinweggehen, bald vergessen (Erziehungs- und Unterrichtslehre Band I. S. 476 f.)

Was oben anläßlich der körperlichen Züchtigung bemerkt worden ist, daß mit Vollziehung derselben, sobald sie einmal verdient ist, nicht lange gewartet werden soll, das gilt für alle Arten von empfindlichen Zurechtweisungen, und am allermeisten in dem frühesten Lebensalter. Man darf nicht warten, bis das Kind sozusagen ein anderes geworden ist, und dieses geschieht gewißermaßen parallel mit dem Rhythmus des körperlichen Stoffwechsels, daher je jünger desto rascher hat die Strafe dem Vergehen zu folgen, und Vergehen der Kleinen müßen ungestraft bleiben, wenn sie nicht bald nach der That gestraft werden können. Dabei kommt es allerdings auch auf die Schwere des Fehltritts oder auf die dem Kinde selbst in den Sinn fallenden Folgen desselben (Zerbrechen eines Gegenstandes u. s. f.) an; denn je nach dem prägt sich das Bewußtsein davon tiefer und nachhaltiger ein und wird daher auch die später folgende Strafe eher als solche empfunden. Mütter begehen nichts unpädagogisches, wenn sie dem zur Schärfe geneigten Vater bei seiner Rückkehr von der Reise nicht alles sagen, was das Kind während seiner Abwesenheit verbrochen hat. Ueberhaupt ist man dem furiosus gegenüber nicht zu allem, was ein Vernünftiger anzusprechen hat, verpflichtet. Aber ein großes Unrecht ist Verheimlichen und Vertuschen aus weichlicher Liebe, überhaupt das sog. Kopfhalten, bei dem z. B. eine überzärtliche Mutter die heilsame Strenge des Vaters unwirksam macht; ein Unrecht ist es an dem Kinde selbst, dem ja die verdiente Strafe zum Heile gereicht, das, richtig verstanden, ein Recht auf die Bestrafung hat. Bei älteren Zöglingen darf natürlich der Zeitraum zwischen Vergehen und Rüge ein größerer sein.

Aus demselben Grunde rechtfertigt sich auch die Regel, ein abgestraftes Vergehen nicht nachzutragen. Mit der Vergeltung ist eine Sühnung verbunden; immer wieder das Geschehene und Abgemachte aufwärmen, schwächt mit dem Gefühle der Sühnung auch das Bewußtsein der Vergeltung, also den Eindruck der Strafe selbst. Auf die nothwendige Depression muß ein Sichwiederaufrichten folgen können, und dies wird nur möglich, wenn auf die Strafe ein Verzeihen folgt. Am lieblichsten erscheinen die Wiesen, wenn nach dem Gewitterregen wiederum die Sonne die beperlten Gräser und Blumen anleuchtet; und Spinoza's Saz: cupiditas, quae ex laetitia oritur, ceteris paribus fortior est cupiditate, quae ex tristitia oritur (Eth. P. IV. propos. 18), ist auch bei dem Capitel von der Strafe zu verwerthen.

Darum darf man kühnlich sagen: das beste an der pädagogischen Strafe ist das Verzeihen. Da tritt der durch den Ernst verhüllt gewesene Liebesgrund im Herzen des Erziehers wiederum hervor und das Mitleid nimmt die Verirrten in seine Arme. Aber das wirksame Verzeihen setzt eine wirksame Bestrafung voraus. Wo kein Ernst, da auch keine lebendige Liebe.

Indessen mag es parador klingen, aber es ist doch wahr, daß es auch eine Verzeihung ohne vorausgegangene Züchtigung giebt, eine Verzeihung, welche selbst schon Strafe ist. Dem feingeführten Kinde, das sich eines Fehltritts bewußt geworden ist, kann unter Umständen gerade die Vergebung desselben dadurch zur Vergeltung werden, daß es auf seinem Haupt die glühenden Kohlen empfindet und mit tiefer Scham bereut, die Liebe, von der es gepflegt ist, beleidigt und verlezt zu haben. Verecundiam peccandi facit ipsa cle-

mentia regentis sagt Seneca (de Clem. I, 22) und Terenz: pudore et liberalitate liberos retinere satius esse credo, quam metu (Adelph. act. I, 1, 21.). Aber ferne sei es von uns, hiemit ein pädagogisches Kunststück anpreisen zu wollen. Es ist Sache des Taktes, die seltenen Fälle herauszufühlen, wo dieses seine Mittel anschlagen kann. Alles hat seine Zeit. Das gilt besonders auch von der Anwendung der verschiedenen Arten von Züchtigungen, die wir bisher durchgangen haben. Mit Absicht wurde dabei vermieden, für bestimmte Vergehen bestimmte Rügen festzusetzen, oder gewißen Strafarten einen besonderen Rang anzuweisen. Der erste Rang gebührt immer derjenigen, welche in dem gegebenen Fall, objectiv und subjectiv, die angemessenste ist, und dieses läßt sich gegenüber den Kindsnaturen überhaupt und bei der Verschiedenheit in Alter, Geschlecht und sonstigen Verhältnissen und Umständen nicht ein für allemal vorausbestimmen. Sapiens multa remittet, multos parum sani, sed sanabilis ingenii servabit. Agricolas bonos imitabimur, qui non tantum rectas procerasque arbores colunt, sed illis quoque, quas aliqua depravavit causa, adminicula, quibus dirigantur, applicant, alias circumcidunt, ne proceritatem rami premant, qnasdam infirmas vitio loci nutriunt, quibusdam aliena umbra laborantibus coelum aperiunt. Secundum haec videbit perfectus paodagogus, quod ingenium qua ratione tractandum sit, quomodo in rectum prava flectantur (Seneca de Clem. II, 7).

Strafen sind in alleweg nothwendig, und es ist eine künstliche Rede, die uns zumuthet, sie nur als das allerletzte Mittel anzuwenden, wenn alle sonstigen fehlgeschlagen haben. Man sucht nicht auf weiten Umwegen, was man kurz bei der Hand haben kann. Das Rasche und Einschneidende der Züchtigung hat namentlich bei acuten Willensstörungen des Kindes eine heilende Wirkung, die von einer andern Behandlungsart selten zu erwarten ist. Aber es kommt nicht auf die Härte einer Züchtigung an, sondern auf die Stärke, womit sie auf Bewußtsein und Gewissen des Zöglings einwirkt. Danach ist zu wählen und zu handeln. Eben darum aber ist auch die Anhäufung von Strafen zu vermeiden, durch die Leib und Seele hartschlägig werden. Wer mit ihnen wirken will, muß sie zu sparen wissen. „Die Strafe" — sagt Nägelsbach — „ist einer Münze gleich, welcher der Executor beliebigen Werth geben kann. Welchen Werth sie haben soll, steht bei ihm, er kann einem geringen Quantum von Strafe eine große Bedeutung beilegen."

Ueberhaupt, und dies sei zum Schluß gesagt, die wahre Zucht kann der Züchtigungen nicht entbehren, wie sie auch der Belohnungen nicht entbehren kann; aber sie bedarf noch ganz anderer Mittel, um dem keimenden Bösen zu wehren, die Ausbrüche des sündigen Wesens zurückzudrängen. Gesunde Nahrung für Geist und Herz, Luft und Licht dem Kindesgemüth, das coelum aperire Seneca's, das Himmel öffnen, christlich verstanden, muß den Vortritt haben. Darum: „ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, daß sie nicht scheu werden" (Kol. 3, 21); „reizet eure Kinder nicht zum Zorn" — weder durch Verzärtelung noch durch Härte — „sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn" (Eph. 6, 4). Je völliger ein Zögling in diese Zucht hineinwächst und je kräftiger er zu dem „wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir 2c." hingeführt wird durch die Vermahnung zum Herrn, um so eher hört für den Erzieher die Nöthigung auf, zugleich sein Zuchtmeister zu sein. **A. Hauber.**

Strafgewalt s. Strafen.

Strafpredigten s. Tadel.

Strenge s. Erzieher.

Studienlehrer s. Lehrer S. 205.

Stumpfsinn — steht dem Wortlaut nach dem Scharfsinn entgegen, hat aber an sich eine weitergreifende Bedeutung als die des bloßen Gegentheils. Denn zwar bezeichnet Stumpfsinn auch den Mangel an logischer Lebendigkeit, aber noch mehr und häufiger sowohl den Mangel an geistigem Trieb überhaupt als namentlich auch die Ener-

ziellosigkeit des Gemüths und das Fehlen eines jeden idealen Schwungs in der Seele. Es liegen also die Merkmale des Stumpfsinns mehr noch auf der moralischen als auf der logischen Seite. Sein Wesen ist Trägheit aus Mangel an Interesse, Unempfindlichkeit gegen dasjenige, was sonst den Geist gegenüber von den Eindrücken der umgebenden Welt reagiren macht. Man hat aber zu unterscheiden diejenige geistige Interesselosigkeit, welche von schwachen Sinnen und angeborener Mattigkeit des innern Triebes herrührt, sodann diejenige, welche ihren Grund in dem Mangel an Reizungen des Bewußtseins also in äußeren Umständen hat, und endlich diejenige, welche direct von moralischer Verschulbung herrührt. Die erstgenannte ist vorwiegend pathologisch zu betrachten und eignet sich mehr noch zu ärztlicher als zu pädagogischer Behandlung, wiewohl auch der Unterricht ihr Abhülfe bringen kann; hat man doch die Erfahrung in den Anstalten für schwachsinnige Kinder gemacht, daß z. B. nicht selten die Formenlehre, die Geometrie Sinne und Verstand zu wecken vermochte. Selten ist ein Menschengeist so auf allen Seiten umschlossen und vermauert, daß auch gar nirgends ein Lichtstrahl in denselben eindringen könnte, und Aufgabe des Erziehers ist es, den Punct zu entdecken, an welchem man jenem beikommt, sei es durch Bild oder Ton oder Zahl oder durch Beschäftigung der Glieder — Arbeit, Turnen &c. Die einzig richtige Methode ist hier die, keine Methode zu haben, sondern ganz individuell zu verfahren. — Der Stumpfsinn aus Mangel an Reizungen für das Bewußtsein hat seine Heimat namentlich in den Gegenden des Einödesystems, und zieht besondere Nahrung aus dem Einzelviehhüten — eine schwere Aufgabe für den Lehrer an solchen Schulen, und wobei er das Kind nicht entgelten lassen darf, was an den Verhältnissen liegt. Das Bleigewicht der Monotonie des Lebens von der Seele abzuwälzen ist eine wahrhaft humane, evangelische Arbeit, und diese Arbeit liegt z. B. auch denen ob, welche mit den langjährigen Insaßen der Zuchthäuser zu thun haben. Hier ist das andere Extrem von der Stumpfheit zu bekämpfen, welche aus Ueberreiz und Zerstreuung bei denen entsteht, die von früh an in dem immerwährenden Wechsel von Bewußtseinsreizungen umgetrieben werden. — Wo Stumpfsinn aus moralischer Verschuldung entstanden ist, fragt es sich, ob hier nicht wiederum in erster Linie die ärztliche Behandlung einzutreten hat, im andern Fall wird man mit ernsten Zuchtmitteln einschreiten und dem Kinde nichts schenken, denn Weichheit und Schonung sind hier ebensowenig angelegt, als bei einem, der dem Erfrieren nahe schlafen will, und der stirbt, wenn man ihm den Willen läßt, anstatt ihn aufzurütteln. — Legt Stumpfheit sich auf eine ganze Schule, dann hat der Lehrer sich zu fragen, ob nicht sein Unterricht es ist, der die Seelen schlafen macht, es sei durch eigene Stumpfheit und Langweiligkeit, oder durch Schärfe und Hast, die Muth und Athem den Schülern rauben.

A. Hauber.

Stundenplan s. Lectionsplan.

Stundenzahl s. Unterrichtszeit.

Johannes Sturm. Literatur. Außer zahlreichen persönlichen Notizen, die in Sturms Schriften selbst vorkommen, sind hier zu nennen die älteste Διατύπωσις vitae Jo. Sturmii in dem von Phil. Glaser, Prof. der griech. Spr. in Straßburg, unmittelbar nach Sturms Tode herausgegebenen Sammelwerkchen Manes Sturmiani, Argent. 1590; eine Oratio de vita Jo. Sturmii von Melchior Junius ebendaselbst; das Programma und die Appendix chronologica von Rector Sebiz nebst den Gedächtnisreden der Proff. Boeckler und Bach zum ersten Jubiläum des Straßburger Gymnasiums im J. 1638; Beigaben zu „Fünff Christl. Predigten vom geistlichen Schulbrunnen v. Johann Schmidt, Straßb. 1641. 4°." Die älteren Verfasser und Sammler von Gelehrtenbiographieen: Teissier, éloges des hommes savants, Utrecht 1696. II. p. 116, Melchior Adam, vitae Germ. Philosophorum, Heidelbergae 1715. p. 342 sqq; Niceron von Rambach, Halle 1760. XX. S. 86 fgg.; Dan. Ge. Mochofii Polyhistor, Lubecae. 1714 (s. d. Register) u. A. Ruhkopf, Gesch. des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland. I. S. 364 fgg. Niemeyer, Grundsätze der Erz. und des Unterrichts, 1825. III.

S. 331. Schwarz, Gesch. der Erziehung, 1813. II. S. 277 fgg. Karl Schmidt, Gesch. der Pädagogik III. Band. Cöthen 1861. S. 150 fgg. — Bömel, Schulrede über J. Sturm, in Schwarz' Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik, Lpz. 1833. S. 99 fgg. A. G. Strobel, Histoire du gymnase protestant de Strasbourg. Strasb. 1838. Karl von Raumer, Gesch. der Pädagogik, I. Theil. Stuttg. 1857. S. 258. fg. Charles Schmidt, la vie et les travaux de Jean Sturm, Strasb. 1855. Albert Lange's Recension der beiden letztgenannten Werke in den N. Jahrb. Bd. LXXVI. Heft 3. S. 122 ff. Eckstein's Vortrag über Sturm in der 24. Vers. deutscher Philologen und Schulmänner, N. Jahrb. für Phil. u. Päd. II. Abth. 1866. S. 64 ff. — Die Artikel dieser Encyklopädie, in welchen Sturm bereits vorgekommen ist und die hierher gehörigen Schriften des Mannes selbst werden im Folgenden Erwähnung finden.

Sturms Leben. Johannes Sturm wurde am 1. Oct. des Jahres 1507 zu Schleiden in der Eifel geboren. Seinem Vater Wilhelm Sturm, seiner Mutter Gertrud, einer gebornen Huls, seinen beiderseitigen Großeltern, die er noch gesehen und gekannt hatte, und mit diesen zugleich seinen ersten Lehrern, Joh. Neuburg, Jac. Blomedal, Ant. Dalber und Gerh. Episkopius, widmete und bewahrte er noch in spätem Alter ein Andenken voll Hochschätzung und Dankbarkeit: „Denn wunderbar tief" — so schreibt er im J. 1565 an den Lehrer der untersten Classe des Straßburger Gymnasiums — „wurzelt in den Herzen gebildeter Menschen das Andenken an die Wohlthäter ihrer Kindheit, und darum ist auch der Beruf gerade des Lehrers ein so dankbarer, welchem das kindliche Alter anvertraut ist." Der Vater, Intendant auf den Gütern des Grafen Dietrich von Manderscheid, hatte bei mäßigem Einkommen für eine Familie von vierzehn Kindern zu sorgen. Aber Johannes war so glücklich, als neunjähriger Knabe in das gräfliche Haus aufgenommen zu werden, um daselbst mit den ihm gleichaltrigen Söhnen des Grafen unter Dalbar's geschickter Leitung Erziehung und einen Unterricht zu genießen, dessen Kosten Sturms Vater nicht hätte bestreiten können (epistolae class. I, 1). Außer den schon genannten erwähnt er noch einen Lehrer an der Hieronymianerschule zu Lüttich, Arnold von Einaten, als einen Wohlthäter, der im Innersten seines Herzens fortlebe. Um das Jahr 1521 wandte er sich nämlich, mit den jungen Grafen von Manderscheid, zu seiner ferneren Ausbildung nach Lüttich, wo die Brüderschaft vom gemeinsamen Leben im J. 1496 eine für die damalige Zeit vortreffliche Schule gegründet hatte und den Jugendunterricht entschieden auf bessere Bahnen lenkte. Der Lehrplan, vor allem auf eine religiöse, sittliche Bildung angelegt, begünstigte die Sprachstudien und verband mit einer verbesserten Grammatik Schreibübungen in Prosa und Versen, sowie die Lectüre einer ziemlichen Anzahl griechischer und römischer Autoren und den Vortrag Terenzischer Lustspiele mit vertheilten Rollen. Es unterliegt keinem Zweifel, daß diese Schule, auf welcher Sturm etwa drei Jahre zubrachte, ein „anregendes Vorbild" für ihn geworden ist (s. den Art. Hieronymianer S. 540); und wenn wir die einheitliche Methode, den streng geordneten Fortschritt und die Vertheilung der Lehrpensa in den acht Classen des Lütticher Gymnasiums (Schmidt, la vie de Sturm, p. 4) vergleichen, so finden wir hier den Ausgangspunct der nachmaligen Schöpfung des großen Schulmannes in Straßburg. Vermuthlich absolvirte er in den Jahren 1521—1523 die drei obersten Classen dieser Schule; im dritten Jahre nämlich vor dem Bauernkriege — so erzählt er selbst in einem an den Lehrer der dritten Classe zu Straßburg gerichteten Briefe — also 1521 spielte er »admodum tum adolescens et paene puer« bei einer Aufführung des terenzischen Phormio die Rolle des Geta und noch im späteren Alter freut er sich des Nutzens, den er vom Studium und von der Einübung dieser Rolle gehabt, wobei ihm weder Lehrer noch Mitschüler geholfen (epp. class. I, 8). Im J. 1524 begab er sich nach Löwen, wo das von Buslidius gestiftete collegium trilingue, die Vorlesungen des Rüdiger Resch über griechische, die des vielgerühmten Conrad Goklen über lateinische Sprache und Literatur (s. die Vorrede zu Cic. oratt. vol. II. S. 1) dem wohlvorbereiteten Jünglinge im Ver=

lehr mit gleichstrebenden Freunden die beste Gelegenheit zur Vollendung seiner humanistischen Studien boten. Die namhaftesten seiner dortigen Studiengenossen, die nachmals alle in der Wissenschaft eine hervorragende Stellung einnahmen und mit denen Sturm auch später ein freundschaftliches Verhältnis unterhielt, waren sein nur ein Jahr älterer Landsmann, der Geschichtsschreiber des schmalkaldischen Bundes, Johannes Philipson Sleidanus, die Aerzte Günther von Andernach und Andreas Vesalius, letzterer als großer Anatom und Leibarzt Karls V. und Philipps II. bekannt, Bartholomäus Latonius als Philosoph und Lehrer der Beredsamkeit, Jacob Omphalius als Rechtsgelehrter an der Pariser Universität, wo auch Sturm wieder mit denselben zusammentraf, mit Auszeichnung genannt. Wiewohl Sturm es nicht versäumte, sich die erforderlichen Kenntnisse in Mathematik, Physik, Astrologie und anderen Realien zu erwerben, so bildeten doch in Löwen die beiden classischen Sprachen und von diesen wieder die lateinische sein Hauptstudium. In der Vorrede zum II. Band von Cicero's Briefen (1558) gedenkt er der Vorliebe, die er zu Löwen für diesen Repräsentanten der römischen Literatur gewonnen, und wie er durch fleißige Lectüre die Schwierigkeiten überwunden habe, welche damals viele Gelehrte in diesem Autor fanden. Er blieb von da an Hauptquelle, aus der er selbst für seine wissenschaftliche Bildung schöpfte und die er anderen zugänglich machte. Freilich war es nicht das antike Leben, der Staat und die Familie des Römers, von denen er aus Cicero's Schriften eine Gesammtanschauung gewinnen wollte, geschichtliche und antiquarische Kenntnisse dienten nur der Erklärung des Ausdrucks, er studirte sie zunächst um der ciceronianischen Latinität willen, die bereits auch diesseits der Alpen „der Maßstab zu werden anfieng, mit dem die Höhe der Bildung gemessen wurde," gegenüber der mittelalterlichen Barbarei — und zwar mit aller der Uebertreibung und exclusiven Einseitigkeit, wie sie im Gefolge einer großen Neuerung sich zu zeigen pflegt. In der Schule der Brüder zu Lüttich, die mit ihrer Hauptaufgabe auch das Streben nach einer reineren Latinität verbanden, war Sturm schon für das Bessere gewonnen worden; tiefen Eindruck machte ihm das Werk des Cardinals Adrian de sermone latino, welches 1518 zu Basel erschienen war (Vorrede zu ad Chrysogonum ex Neaniscis Sturmianis, Argent. 1574); er benutzte die für den Standpunct jener Zeit angemessenen, aber methodisch auch überschätzten und von mechanischen Köpfen misbrauchten Vocabelnsammlungen und Phraseologieen aus Cicero. Vor einer sklavischen Nachahmung, vor einer musivischen Composition ciceronianischer Phrasen bewahrte ihn sein guter natürlicher Takt und Geschmack, sowie die Energie eines selbständigen Geistes und Strebens. Bewegt er sich auch am liebsten in ciceronianischem Latein, so muß doch zugestanden werden, daß er es seinen Gedanken, deren er viele und eigene besitzt, accommodirt und keineswegs bloß glatte, gedankenlose „Phrasen drechselt." Sturm hat es, wie wenige seiner Zeitgenossen, verstanden, die Gründlichkeit seiner ciceronianischen Studien für den stilistischen und oratorischen Gebrauch zu verwerthen und darin eine nicht zu bestreitende Meisterschaft erlangt. Da diese nachmals die Grundlage wurde und als unentbehrlichstes Mittel diente, mit dem er sich als Universitätslehrer, Theolog, Staatsmann und vor allem als Schulmann geltend machte, so werden wir auch seine Löwener Studien als entscheidend anzusehen haben für seine spätere Wirksamkeit und den zuletzt von ihm gewählten Beruf. Seine pecuniären Mittel reichten nicht aus, um den Aufenthalt in Löwen länger zu bestreiten; nur mit Mühe konnte er von seinem Vater einige Thaler erhalten, um seine abgetragenen Kleider in einen solchen Stand zu setzen, wie es die Sitte der wohlhabenden, feingekleideten Brabanter verlangte (Strobel S. 127 f. aus ungedruckten Briefen Sturms). In den beiden letzten Jahren seines fünfjährigen Aufenthalts in Löwen war er daher genöthigt, vom Lernen zum Lehren überzugehen und in einem Alter von kaum 20 Jahren (1527) sich durch öffentlichen Unterricht die Subsistenzmittel selbst zu erwerben (Vorr. zu Cic. Rhet. I. S. 3). Aus demselben Grunde betheiligte er sich — und dazu leistete auch Sturms Vater einen Geldvorschuß — an einem größeren Gewinn versprechenden Unternehmen seines Lehrers Rüd. Resch, der, wie viele Gelehrte jener Zeit, eine Druckerei

zur Herausgabe classischer Autoren angelegt hatte. Daß aus derselben neben Terenz, Xenophons Memorabilien, Chrysostomus u. a. vor allem ein Homer hervorgegangen sei, findet sich wenigstens in der vita Sturmii aus dem Jahre 1590 (Maues Sturm. S. 3) besonders hervorgehoben. Im J. 1529 gieng Sturm mit einem Theile der neugedruckten Bücher, zum Verkauf derselben, nach Paris. Nachdem er hier sein buchhändlerisches Geschäft erledigt hatte, mußte er nun ernstlich darauf bedacht sein, sich für einen bestimmten Lebensberuf zu entscheiden, in dem er sein Talent und seine Kenntnisse verwerthen könnte. Er wählte die Arzneiwissenschaft und widmete sich einige Jahre seines Pariser Aufenthaltes medicinischen Fachstudien. Allein gerade das Vorwort zu dem damals von ihm herausgegebenen lateinischen Galen von Gerhard (Basel 1531. Fol.) zeigt zur Genüge, daß ihm dieser Beruf, insbesondere die praktische Ausübung desselben, wenig zugesagt haben würde, während ihn seine innerste Neigung an die bisher betriebenen humanistischen Studien in so hohem Grade fesselte, daß er diese selbst und ihre Verbreitung als seinen wahren Beruf erkennen und als das Fach ansehen mußte, in welchem er die gedeihlichste Wirksamkeit entfalten konnte. Von nicht geringem Einfluß war dabei das rege Leben und die großartige Bewegung, die nach dem Wiedererwachen der classischen Studien und gerade damals an der pariser Universität auf dem literarischen und kirchlichen Gebiete herrschte und in welche der junge Sturm sich bald hineingezogen fühlte. Helle und energische Köpfe, besonders die an dem von Franz I. gegründeten Collegium angestellten Docenten, hatten der Liebe für die classischen Studien und das neue Bildungsideal bereits den Sieg verschafft über die nur von der Sorbonne noch vertretenen mittelalterlichen Wege und Grundsätze. Sturms humanistisches Wissen, seine stilistische und oratorische Gewandtheit, sein methodisches Geschick blieben nicht verborgen und gewannen ihm bald die Gunst und Freundschaft hervorragender Gelehrten und der einflußreichsten Männer. Er folgte der Einladung des Cardinals Bellay, des gelehrten Wilhelm Budäus und anderer, zugleich aber auch dem Drange des eignen Herzens und trat, nachdem er die Medicin als Fachstudium wieder aufgegeben hatte, 1530—1537 als akademischer Lehrer an der Universität mit Vorträgen über griechische und römische Classiker und über Dialektik (nach der Methode des Rudolf Agricola) auf (Vorrede zu Cic. Rhet. I. S. 1). Er hätte nicht nöthig gehabt, wie er später selbst erzählte, den Katheder neben der Thüre aufstellen zu lassen, um sich dem etwaigen Misfallen seiner Zuhörer durch eine schnelle Flucht leichter entziehen zu können (Manes Sturm. B. 6). Denn allgemein war der Beifall, wenn er Cicero und Demosthenes erklärte oder, was er zuerst an der Pariser Hochschule wagte, die Dialektik im Gegensatze zu der unfruchtbaren scholastischen Behandlung mit der ihm eignen Klarheit und Eleganz des Ausdrucks als eine brauchbare und jedes Studium fördernde Wissenschaft zu lehren und zu empfehlen wußte. Einer seiner Schüler, Peter Ramus, spendet ihm dafür das beste Lob, und es ist gewiß, daß gerade Sturms Vorlesungen auf die nachmalige philologische und philosophische Richtung dieses Mannes von nicht geringem Einfluß geblieben sind (Schmidt la vie de Sturm S. 11. Vgl. d. Art. Ramus oben Bd. VI. S. 562). Nicht bloß die studirende Jugend, auch ältere Leute und solche, die bereits selbst in der Wissenschaft einen Namen erlangt hatten, waren Sturms eifrige Hörer. Ein reiches Einkommen gewährte ihm außerdem ein nach seiner Verheirathung mit Johanna Ponderia, einer gelehrten Pariserin, gegründetes Pensionat, dem bald die strebsamsten Jünglinge aus den angesehensten Familien des In- und Auslandes zuströmten. Gelehrte und hochgestellte Männer, die nach Paris kamen, suchten seine Bekanntschaft; mit Erasmus, Melanchthon, Bucerus u. a. stand er in brieflichem Verkehr; König Franz hielt den gelehrten und beredten Mann seiner Gunst und seines Schutzes würdig. — Wie anderwärts, so gieng damals in Paris ein reges Streben nach kirchlichen Reformen mit den aufblühenden classischen Studien Hand in Hand; die besten Köpfe, besonders die am königlichen Collegium angestellten Theologen, übten eine freimüthige Kritik des kirchlichen Dogma's und begünstigten offen die reformatorischen Bestrebungen. Sturm, der bei einem Besuche in Straßburg, unmittelbar vor seiner

Uebersiedlung nach Paris, einige der dortigen Humanisten, insbesondere Martin Bucer und Caspar Hedion, in ihren Schulen kennen gelernt hatte, studirte in Paris auf Empfehlung eines beiderseitigen Freundes, des Ludwig Carinus, die reformatorischen Schriften Bucers und wurde jetzt der Kirchenreform selbst aus innerster Ueberzeugung und so von Herzen zugethan, daß er kein Opfer an Zeit und Geld für dieselbe zu bringen scheute und den mehrmals hart bedrängten Anhängern der Reformation durch seinen Einfluß und sein Ansehen die besten Dienste leistete. Im J. 1533 trat er mit Bucer über diese Angelegenheit in eine Correspondenz, aus der uns Strobel (S. 106 ffg.) einige Briefe mittheilt, die zur Würdigung von Sturms eifrigem Bemühen für die Sache der Kirchenreform dienen und die Reinheit seiner Gesinnung im besten Licht erscheinen lassen (vgl. S. 115: Itaque testis est mihi Deus noster, nihil aliud me spectare quam Evangelii progressus). Große Hoffnung setzte dabei Sturm, zumal da im J. 1534 der König selbst Verbesserungen nicht abgeneigt schien, auf eine Unterredung, die zwischen den deutschen Reformatoren Melanchthon, Bucer, Hedion einerseits und dem Könige andererseits in Paris stattfinden sollte. Im Auftrage des Bischofs und des Königs selbst wandte er sich mit den dringendsten Bitten an die Genannten; jedoch umsonst: theils Mistrauen in die Absichten des Königs, theils Beharrlichkeit bis zum Eigensinne bei verschiedener Auffassung gewißer Dogmen ließen das Einigungswerk nicht zu Stande kommen, für das Sturm, Cardinal Bellay u. a. sich begeistert hatten und sogar den König schon gewonnen glaubten. Durch maßloses Vorgehen und eine von Sturm am wenigsten gebilligte Ueberstürzung der Protestanten in Paris wurde der König wieder umgestimmt, die Sorbonne ließ es nicht fehlen das Ihrige zu thun und die grausamsten Verfolgungen, die man 1533 hatte einstellen müßen, begannen von neuem. Auch Sturm, der durchaus nicht zu den Zeloten gehörte, aber als einflußreicher und gesinnungstüchtiger Mann sowie als geschickter Vermittler und Unterhändler gefürchtet wurde, befand sich mehrmals in der größten Gefahr (s. die bei Strobel abgedruckten Briefe Sturms 106—116). Da erhielt er (1536) durch seinen Freund Bucer aus Straßburg die Nachricht von seiner Ernennung zum Dirigenten einer daselbst neu zu organisirenden Gelehrtenschule. Er nahm die Berufung an und begab sich in der ersten Woche des folgenden Jahres an den Ort seiner nachhaltigsten Wirksamkeit.

Das Schul- und Unterrichtswesen, wie es unmittelbar vor und bei Sturms Ankunft in Straßburg bestand, auch die kirchlichen und sittlichen Zustände der Stadt waren nach den Angaben bei Melch. Junius, Boecler, Sebitz und den Schilderungen von Strobel S. 1 ff., v. Raumer I. 258 ff. und Schmidt (la vie de Sturm S. 18—31) für einen tüchtigen Reformator der Schule nichts weniger als ungünstig, der Boden war für die Saat wohlvorbereitet und dankbar. Schon gegen Ende des 15. Jahrh. waren die Strahlen der neubelebten Wissenschaft auch nach Straßburg gedrungen, mittelalterlicher Obscurantismus und scholastischer Aberwitz mit seinen barbarischen Formen genügten nicht mehr; und mag auch gerade damals die „sittlich-religiöse Verwilderung" in dieser Stadt einen hohen Grad erreicht haben, so ist doch nicht zu leugnen, daß die Straßburger sich einen recht gesunden Sinn und Verstand bewahrt hatten, als sie im folgenden Jahrhundert die Reform des Dogma's und des Cultus mit so maßhaltender Ruhe und einer Sicherheit vollzogen, wie dies kaum anderswo der Fall war, wo doch nicht, wie in Straßburg, die verschiedensten Einflüsse von drei Ländern her sich geltend machten. Mit dieser Reform der Kirche hielt aber die der Schule beinahe gleichen Schritt. Nachdem die Ausführung eines Vorschlags und Planes zu einer höheren Schule, den der gelehrte Wimpheling auf Geiler's Betreiben bereits 1501 dem Magistrat vorgelegt hatte, aus Mangel an den nöthigen Geldmitteln gescheitert war, verlangten im J. 1524 die Prediger, daß wenigstens Elementarschulen in den leerstehenden Klostergebäuden sofort errichtet und die Lehrer aus dem Kirchenvermögen bezahlt würden. Als auch diesem Verlangen nicht sogleich entsprochen werden konnte, sah man bald — so dringend war das Bedürfnis in der Stadt — eine große Zahl von einzelnen Privaten, die nur irgend

etwas vom Lehrerberuf in sich verspürten, Elementarschulen eröffnen, die sich in Ermanglung des Bessern alsbald eines zahlreichen Besuches zu erfreuen hatten. Die erste Lateinschule hielt (seit 1524) Otto Brunfels aus Mainz im vormaligen Carmeliterkloster. Er gab jedoch den Lehrerstand bald wieder auf und lebte als geschätzter Mediciner und Botaniker in Bern. Einer zweiten Lateinschule, bei St. Peter dem ä., stand Johann Schwebel, einer dritten, im vormaligen Dominicanerkloster der gelehrte Johannes Sapidus aus Schlettstadt vor. In allen wurde Griechisch, Lateinisch, Musik und Religion gelehrt in 2 bis 3 Classen. An die letztgenannte schloß sich etwas später die höhere Schule des Collegiums von St. Thomas an, in der die namhaftesten Gelehrten und Theologen der Stadt, Bucer, Wolfgang Capito und Caspar Hedion theologische Vorlesungen, andere desgleichen über Latein, Griechisch, Hebräisch und Mathematik hielten. Seit 1528 führten drei Scholarchen (der treffliche Stattmeister Jakob Sturm von Sturmeck an der Spitze) die Oberaufsicht über das Schulwesen. Ohne ihre Concession konnte keine Schule mehr eröffnet werden, die Privatanstalten, die sich bewährt hatten, wurden als öffentliche anerkannt, die Gehalte der Lehrer festgesetzt und die Zahl der letzteren vervollständigt. Es fehlte durchaus nicht am Fleiß und Eifer der Lehrenden und Lernenden: demungeachtet konnten diese zahlreich besuchten Straßburger Schulen dem Publicum, welches sich in erfreulichster Weise für die Reform und den Fortschritt des Schulwesens interessirte, nicht lange genügen. Es fehlte die organische Einheit, jede Schule bestand für sich und schloß sich keiner andern an, das bestimmte Schulziel fehlte, ein Zurück- und Vorgreifen in den Lehrpensen war der Willkür jedes Lehrers überlassen und die Eltern mußten im unklaren bleiben über den Standpunct der für ihre Söhne zu wählenden Schule. Unter den verdienstvollen Lehrern Straßburgs war kein organisatorischer Kopf; das Zutrauen nahm ab. Bucer und seine Collegen am St. Thomas-Capitel erkannten am besten die Sachlage und was noth that — nämlich die Vereinigung der disparaten Lehrkräfte in einer wohlorganisirten größeren Anstalt unter einheitlicher kräftiger Leitung eines tüchtigen Schulmannes. Ohne Mühe wurde der einsichtsvolle Stattmeister und Scholarch für diese Ansicht gewonnen und ihm die Berufung des am königlichen Collegium zu Paris docirenden, aber wegen Begünstigung der Kirchenreform verfolgten Johannes Sturm als eines für die Organisation und Direction des projectirten Gymnasiums besonders geeigneten Mannes empfohlen. Unterstützt wurde die Empfehlung von dem Domherrn und nachmaligen Bischof in Straßburg Erasmus von Limburg und von Carinus; beide waren in Paris Sturms Freunde geworden.

Nach wiederholter und sorgfältiger Berathung alles dessen, was auf die Organisation der neuen Schule Bezug hatte, konnte Sturm in Jahresfrist seinen Schulplan der städtischen Obrigkeit unterbreiten und vor dem gelehrten Publicum durch die zunächst an das Scholarchat gerichtete, im J. 1539 edirte, Schrift: De literarum ludis recte aperiendis motiviren. Im Mai des Jahres 1538 wurde das Gymnasium in den leerstehenden Räumen des Dominicanerklosters eröffnet; die übrigen Lateinschulen wurden geschlossen und die Schüler derselben vom 6. bis zum 16. Lebensjahr in den neun, später zehn Classen der neuen Anstalt vereinigt, die unter Sturms Leitung bald zu einer Blüte gedieh, daß nicht allein aus den verschiedensten Theilen Deutschlands, sondern auch aus weiter Ferne, aus dem ganzen christlichen Europa sich die Zöglinge zahlreich einfanden (Sebitz im Progr. S. 123 f.). So groß war das Ansehen des Sturm'schen Gymnasiums, daß junge Herzoge, Fürsten, Grafen und Barone eifrige Besucher desselben wurden — im J. 1578 zählte die Schule mehrere tausend Schüler — und sich den mannichfaltigen in den classischen Sprachen angestellten schriftlichen und mündlichen Uebungen unterzogen (Sturm Antipappus IV. fol. 158; Schreiben des Landgr. Philipp von Hessen an St. vom 12. Juli 1561 bei Schmidt, la vie de Sturm, S. 307 f.). Man sagte, Sturm habe ein anderes Athen und Massilia in Straßburg gegründet. Eine Inspection sämmtlicher Classen, die er im J. 1565 vornahm, um sich über die

Methode seiner Lehrer, ihre Erfolge und die Einhaltung der bei Gründung der Schule ihnen vorgezeichneten Lehrpensa eine genaue Kenntnis zu verschaffen, gab Gelegenheit zur Abfassung der Epistolae classicae (Argentorati 1565, 8°), in denen die Classenpensa von neuem fixirt und gute methodische und didaktische Winke nach den verschiedenen Altersstufen der Schüler für die betr. Lehrer ertheilt werden. — Im J. 1566 erlebte Sturm die Freude, daß Kaiser Maximilian II. auf dem Augsburger Reichstag am 30. Mai der Straßburger Lehranstalt auf Nachsuchen des Magistrats das Privileg einer Akademie und zwar in den ehrenvollsten Ausdrücken ertheilte. Von nun an konnten diejenigen Schüler, welche, nachdem sie das Gymnasium absolvirt, in einem weiteren von Sturm bereits in seinem ersten Lehrplan (Cap. XXXII ff.) angeordneten Cursus bei den theils schon früher angestellten, theils zu diesem Zweck neu berufenen Professoren akademische Vorlesungen über Theologie, Jurisprudenz, Medicin, Philosophie u. s. w. gehört hatten, in Straßburg selbst Baccalaurei und Magistri artium et philosophiae werden. Im Auftrage des Magistrats und der Scholarchen schrieb Sturm die Epistolae academicae (Arg. 1569) über die Einrichtung der neuen Anstalt und die Functionen der verschiedenen Professoren. Er selbst war zum Rector perpetuus derselben ernannt worden. Die ganze Einrichtung war und blieb jedoch eine verfehlte, sie erscheint uns als ein Uebergriff der Gymnasialstudien in die der Universität, ohne doch diese letzteren zu ersetzen. Das Privileg der vier Facultäten mit dem Rechte der Ernennung von Doctores der Theologie, Jurisprudenz und Medicin erlangte die Straßburger Akademie erst im J. 1621 (Schmidt, la vie de St., S. 146—155).

Im übrigen fanden Sturm's Schuleinrichtungen in Deutschland, in der Schweiz, in Frankreich den allgemeinsten Beifall; den Ehrentitel eines praeceptor Germaniae verdient er durch seine unmittelbare Wirksamkeit als praktischer Schulmann, Methodiker und Organisator in fast noch höherem Grade als sein geistreicher Vorgänger (Schwarz, Gesch. d. Erziehung, I, S. 278). Infolge einer Einladung des Herzogs Wolfgang von Zweibrücken organisirte er persönlich die Schule zu Lauingen, bei welcher Gelegenheit die Scholae Lauinganae (Laningae 1565) erschienen; um dieselbe Zeit richtete er die Schulen in Trarbach an der Mosel und zu Hornbach im Zweibrückischen ein; andere wurden von seinen Schülern organisirt; wo damals Schulen neu entstanden oder umgestaltet wurden, diente das Straßburger Gymnasium als Muster. „Die meisten Schulordnungen des 16. Jahrhunderts lassen den Einfluß Sturm's auf sie nicht verkennen, einzelne Bestimmungen sind fast wörtlich ihm entlehnt" (Vormbaum, evang. Schulordnungen I, S. 653. Vgl. Vorwort S. VII, Schmidt, la vie de St. S. 309 ff.)*)

Im Anschluß an die erwähnten vier schulorganisatorischen Schriften (zuletzt abgedruckt bei Vormbaum, ev. Sch. I, als erste Beilage) nennen wir noch, mit Angabe des Jahres ihres ersten Erscheinens, Sturm's Werke: De amissa dicendi ratione et quomodo ea recuperanda sit, Argentorati 1538; Partitionum dialecticarum libri duo priores, Paris 1539; Part. dial. liber tertius, Argent. 1543; Part. dial. libri quatuor, 1548; In partitiones oratorias Ciceronis dialogi quatuor, 1539; Nobilitas literata ad Wertheros fratres, 1549; De imitatione oratoria libri tres, 1574; Ad Philippum comitem Lippianum de exercitationibus rhetoricis liber academicus, 1575. Außerdem erstreckte sich die literarische Thätigkeit des fleißigen Mannes auf die Herausgabe mehrerer Werke von Plato, Aristoteles, Demosthenes, Aeschines, Hermogenes, Plautus, eines vollständigen Cicero (Ciceronis opera omnia post Naugerianam et Victorianam correctionem emendata, Argent. 1557 ff.) in neun Bänden und noch einiger anderen Autoren. — Verzeichnisse von Sturm's Schriften nebst Angabe der

*) Raumer hält es (Gesch. der Päd. Ausg. 3. Th. I. S. 298) für gewiß, daß die Sturm'sche Schulordnung auch auf die des Herzogs Christoph von Württemberg von 1559, sowie auf die sächsische von 1580 Einfluß gehabt habe; Torites, der einige Zeit in Straßburg gelehrt, erhielt von Christoph den Auftrag, alle Schulen des Landes nach Sturm's Weise zu organisiren.

Die Red.

zahlreichen Auflagen derselben geben Niceron=Rambach XX, S. 90 ff., Teissier a. a. O. Morhof im Polyhistor I, 2, 13, 15 und I, 6, 1, 13, Strobel, S. 124. und am vollständigsten Schmidt, la vie de St., S. 314—331. Eine Sammlung der pädagogischen Schriften Sturm's veranstaltete das Lehrercollegium zu Thorn im J. 1586 unter dem Titel: Institutionis literatae s. de discendi et docendi ratione. Tomus I. Sturmianus. 4°; eine zweite von Friedr. Hallbauer erschien zu Jena 1730 mit dem Titel: Joh. Sturmii de institutione scholastica opuscula omnia. 8°.

Die ausgebreiteten und vornehmen Bekanntschaften, welche Sturm von seinem achtjährigen Aufenthalt in Paris mitbrachte, sein reges Interesse für die Sache der Kirchenreformation, sein versöhnlicher Charakter, seine Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke befähigten ihn, neben seiner Thätigkeit als Schulmann in die damaligen Verhandlungen über die gegenseitige Stellung der Confessionen thätig einzugreifen und in höherem Auftrage des Straßburger Magistrats, der protestantischen Stände, des Königs von Frankreich u. a. wiederholt und zum Theil gefahrvolle Reisen und Missionen — wie z. B. als Gesandter an die Könige von Frankreich und England, in das Lager der protestantischen Fürsten bei Donauwörth, zu dem Religionsgespräche in Hagenau und in Worms 1540, sowie zu dessen Fortsetzung in Regensburg 1541 — zu übernehmen und mit Klugheit und Geschick zu vollführen. Seine guten Dienste wurden allseitig anerkannt: bei drei Kaisern, Karl V., Ferdinand I. und Maximilian II., bei den Königen von Frankreich, England und Dänemark und bei vielen anderen Fürsten stand er in Gunst und hohem Ansehen; Lohn und Ehren wurden ihm in reichem Maße zu Theil. Dieser Umstand, daß Sturm so verschiedenen Herren selbst von entgegengesetzter politischer und religiöser Farbe diente, hat ihm bei einigen den Vorwurf „eines schwankenden und inconsequenten Charakters" zugezogen (Raumer I, 446 f.) und Marbach (Deutschland und die Hugenotten I, S. 59) spricht ihm sogar eine deutsche und ehrliche protestantische Gesinnung ab. Allein manches, was diese Vorwürfe begründen soll, erklärt sich zur Genüge aus den schwankenden Verhältnissen der vielbewegten Zeit, in welcher Sturm lebte und wirkte, vieles aus dem versöhnlichen Charakter des Mannes und aus der bei solchen Naturen damals noch lange nicht erloschenen Hoffnung, daß der Bruch zwischen den Confessionen kein unheilbarer, daß sogar eine Gesamtreform und eine Wiedervereinigung der Kirchen möglich sei. Wiederholt hat er den Gedanken ausgesprochen (zuerst 1533 in der epistola de emendanda ecclesia ad Cardinales etc.), daß durch eine Versammlung auserwählter frommer Männer die Differenzen ausgeglichen und der Friede hergestellt werden könne. Daß aber Sturm's Interesse für die hugenottische Sache, wodurch er eigentlich zuerst während seines pariser Aufenthaltes in dieses kirchlich=politische Treiben verwickelt worden war, und die Sache der Protestanten in Deutschland nicht immer durch dieselben Schritte gefördert werden konnte, daran trug die treulose Politik und die unehrliche Diplomatie jener Zeit die Hauptschuld. Die inconsequent scheinenden Schritte Sturm's nehmen sich in dem von Schmidt (Cap. VI ff.) entwickelten historischen Zusammenhange ganz anders aus und rechtfertigen nicht das harte Urtheil, welches einige über ihn fällen (vgl. Lange's Recension über Raumer a. a. O. S. 127). An der Ehrlichkeit und dem guten Willen Sturm's auch auf dem Gebiete der Politik, sowie an der Wahrheit der von ihm selbst vorhandenen gelegentlichen Aeußerungen zu zweifeln, finden wir keinen genügenden Grund. Die Mühen und Beschwerden seines Schulamtes hätte er leicht mit einer bequemeren und glänzenderen Stellung an einem Fürstenhofe oder einer gewinnreicheren Beschäftigung vertauschen können; er benutzte aber die gebotenen Gelegenheiten nicht und blieb, was er selbst für seinen von Gott ihm verliehenen Beruf erkannte, Schulmann mit Aufbietung aller geistigen und sittlichen Kraft (de am. dic. rat. I, 1. Vgl. Melchior Junius in der, Manes C, I.).

Schwere Prüfungen waren dem Greise beschieden. Wie seine Freunde und Gönner, die ihn nach Straßburg berufen hatten, so war auch Sturm den Auffassungen der

Schweizer Reformatoren zugethan, und solange ein Jakob Sturm, Bucer und Hedion walteten, trat selten ein Widerwille zwischen den Straßburger Lutheranern und Reformirten an den Tag; Sturm konnte unangefochten seiner Ueberzeugung und mit den noch milden Lutheranern in Frieden leben. Mit dem seit 1560 in Deutschland wachsenden Haß der beiden Confessionen nahmen auch in Straßburg die Dinge eine andere Gestalt an und die lutherischen Prediger gewannen die Oberhand. Von allzu eifrigen Reden kamen sie zu Schmähungen gegen die „Calvinisten“ und „Philippisten.“ Sturm, von Natur nichts weniger als verfolgungssüchtig, konnte seine Ueberzeugung nicht verhehlen und verstand es auch, dieselbe durch die Ueberlegenheit seines Talents und sein gründliches Wissen — eingehende theologische, besonders Bibelstudien in der Ursprache hatte er zu diesem Zwecke noch in spätem Alter gemacht — zu bekräftigen. Gerade deshalb und wegen seines Einflusses wurde er das Ziel von Anfeindungen, offenen und versteckten Angriffen. Als nun ein von ihm selbst berufener jüngerer Professor der Theologie und Prediger, Johannes Pappus, im J. 1578 im Namen des Kirchenconventes dem Senate die Concordienformel zur Annahme und Unterschrift für die Stadt vorlegte und gleichzeitig 68 Thesen „über die christliche Liebe“ aufstellte, durch deren Vertheidigung er die Gemüther für die Verdammung der Andersdenkenden und Ausrottung der reformirten Sympathieen in Straßburg zu gewinnen hoffte, fühlte sich Sturm berufen, die Vertheidigung der hart Angegriffenen zu übernehmen. So entstanden seine theologischen Streitschriften Antipappi tres contra Joannis Pappi caritatem et condemnationem Christianam, zuerst als Reden, dann im Druck erschienen 1579, 4°, und zwei Jahre später Antipappi quarti partes tres priores, Neapoli Palat. 1581. Sie sind die Hauptquelle über diesen von beiden Seiten mit zunehmender Erbitterung geführten Streit über die christliche Liebe, den Schmidt im XV. Capitel ausführlich geschildert und Raumer I, S. 268 (S. 263 ff., Ausg. 3) nach Gebühr gewürdigt hat. Sturm unterlag, die Concordienformel wurde angenommen. Auf Betreiben der lutherischen Geistlichkeit, die einen Anhänger der Tetrapolitana in einer so einflußreichen Amtsthätigkeit und an der Spitze der wichtigsten Geschäfte nicht dulden durfte, wurde am 7. Dec. 1581 im Rathe durch Stimmenmehrheit beschlossen, daß Sturm „wegen seines hohen Alters und aus anderen Ursachen“ seines Rectorates entlassen sei. Dafür entschädigte ihn die Treue seiner Freunde, die Liebe und Verehrung seiner Schüler — die Mehrzahl der Straßburger war bei ihm in die Schule gegangen — sein im Ausland gefeierter Name. Sorgen ganz anderer Art trübten aber die letzten Lebensjahre des Greises. Eine der schönsten Eigenschaften Sturm's war seine edle, jedes Opfers fähige Freigebigkeit gegen jedermann und namentlich gegen Glaubensgenossen, die sich in ihrer Noth und Bedrängnis an ihn wandten. Zahlreiche Flüchtlinge aus Frankreich und England, die um ihres Glaubens willen die Heimat verlassen mußten, fanden in seinem Haus ein freundliches Asyl oder Unterstützung, er wollte lieber selbst darben und machte, wenn die eigenen Mittel nicht reichten, zum Zwecke des Wohlthuns Anleihen bei Straßburger Kaufleuten (Einzelnes bei Strobel, S. 85). In großem Maßstabe war letzteres der Fall gewesen, als er mehreren Truppenführern, die seit 1562 den Hugenotten Hülfe aus Deutschland brachten, Vorschüsse von 12,000—30,000 fl. durch seine Bürgeleistung zu verschaffen wußte. Nach der Bartholomäusnacht war an eine Rückerstattung nicht mehr zu denken; wo er seine Forderungen geltend machte, wurde er mit leeren Versprechungen hingehalten; unterdessen häuften sich die Zinsen so, daß Sturm die Darleiher nicht mehr befriedigen konnte. Nach der Dienstentlassung hatte er sich auf seinen Northeimer Landsitz unfern Straßburg zurückgezogen, wo er an einer Schrift (de bello adv. Turcas gerendo) über die Vertreibung der Türken aus Europa, eine schon seit Jahren von ihm genährte Lieblingsidee arbeitete und — seinen Garten bestellte, dessen Erträgnisse er verwerthen mußte. Sein Silbergeschirr und sein besseres Mobiliar waren in die Hände der Gläubiger übergegangen. Mit Standhaftigkeit und Seelenruhe ertrug der fromme Greis solchen Wechsel des Glücks, den gelehrten Freunden, die ihn häufig besuchten, zeigte er

sich heiter und liebenswürdig wie früher, eine literarische Thätigkeit ließen zuletzt seine bis zur Blindheit geschwächten Augen nicht mehr zu. Sein sehnlichster Wunsch war eine Reise nach England zu der Asche seines besten Freundes und Gesinnungsgenossen Bucer, um wie dieser einst bei Cranmer Schutz gefunden hatte, so nun selbst in der Nähe der hochverehrten Königin Elisabeth eine letzte Zuflucht zu suchen. Aber die Kraft eines mühe- und arbeitsvollen Lebens war erschöpft; nach vollendetem 82. Lebensjahre entschlief er am 3. März 1589 eines sanften und schmerzlosen Todes, indem er bei vollem Bewußtsein seine Seele in die Hände seines Heilandes empfahl. Seine Gebeine ruhen auf dem St. Gallus-Kirchhof zu Straßburg. — Drei Kinder aus seiner ersten und ein Söhnchen aus seiner zweiten in Straßburg geschlossenen Ehe starben im zartesten Alter. Eine dritte Gattin, Elisabeth geb. von Hohenburg, hinterließ er als Wittwe. Ueber seine äußere Erscheinung berichtet die διατύπωσις vitae St., S. 10 Folgendes: Er war von mittlerer Statur, starkem und rüstigem Körper, dunkler und gesunder Farbe, festem und ehrsamem Blick. Seine Stimme war hell und gleichmäßig, sein Gang leicht und etwas bequem. Im Benehmen liebenswürdig zugleich und ehrwürdig, im Gespräch ernst und heiter war er zu Rath und That entschlossen und gewandt, voll Eifers für die öffentlichen und für die Privatangelegenheiten seiner Freunde, mit denen er häufig und gern auf gemeinsamen Spaziergängen und bei sonstigen Zusammenkünften verkehrte." Ein schönes Denkmal der Pietät und Zeichen der Verehrung ist das kurz nach Sturm's Tode im J. 1590 (von Phil. Glaser, Professor der griechischen Sprache in Straßburg) herausgegebene Sammelwerkchen: Manes Sturmiani s. Epicedia scr. in obitum summi v. d. Jo. Sturmii una cum Parentaliis eidem memoriae et gratitudinis ergo factis a diversis amicis et discipulis. Die dogmatischen Streitigkeiten sind vergessen, nur den Verdiensten und dem edlen Charakter Sturm's wird das verdiente Lob gespendet.

Das älteste Porträt, welches wir von ihm besitzen, ist ein Holzschnitt, der ihn im 68. Lebensjahre darstellt, in der seltenen ersten Ausgabe von de exercitatt. rhet. liber academicus, 1575 (wiederholt in de univ. ratione eloc. rhet. 1576). Einen zweiten, im Ausdrucke etwas verschiedenen Holzschnitt enthalten die Manes Sturmiani. Nach einem von Tob. Stimmer gemalten (von van der Heyden gestochenen) Oelbilde ist die schöne Lithographie verfertigt, welche Schmidt seinem Leben Sturm's vorangestellt.

II. Sturms Schule. In der Schrift de literarum ludis recte aperiendis hat Sturm das Ideal und die Aufgabe seiner Schule mit großer Entschiedenheit und Klarheit entwickelt. Während seiner 45jährigen Schulamtsthätigkeit ist er davon nicht abgewichen, bei gegebenem Anlaß wiederholt er dasselbe und hält daran unumstößlich fest. Kenntnisse und wissenschaftliche Bildung sind ihm zwar der nächste Zweck der Studien; aber was hilft alles Wissen, wenn das Leben damit im Widerspruche steht? Als eigentliches Ziel haben wir daher die Frömmigkeit und Religiosität anzusehen, wozu der jugendliche Geist durch die Pflege der Wissenschaft herangezogen werden soll. Die Brauchbarkeit der Kenntnisse wird bedingt durch geschmackvolle Bildung der Rede, welche nothwendig hinzukommen muß. Diese letztere ist denn die nächste und unmittelbare Aufgabe der Gelehrtenschule und muß frühzeitig beginnen. Der Studirte unterscheidet sich von dem Nichtstudirten eben dadurch, daß er mit der Frömmigkeit, welche allen Menschen zukommt, Kenntnisse und eine gebildete Rede in Wort und Schrift verbindet. Dies ist die pietas literata, welche Sturm allerwärts als das Ziel der Schulbildung aufstellt, deren Anerkennung und Verbreitung er seine schulmännische Thätigkeit gewidmet hat.

Die Classeneintheilung und die Lehrpensa richten sich nach der nächsten und unmittelbaren Aufgabe, der fortschreitenden Bildung der Rede (des Unterrichts in der lateinischen Sprache). Mit dem 6. Lebensjahre wird der Knabe der Schule übergeben, um die einzelnen Classen (classes, ordines, curiae, tribus) zu durchlaufen, deren Zahl den 9 (später 10) Lebensjahren gleich ist, welche für den Unterricht in der lateinischen

und griechischen Sprache in Anspruch genommen werden. Die sieben ersten Jahre sind der Correctheit und Klarheit, die drei folgenden dem Schmuck der Rede gewidmet. Damit schließt die eigentliche schulmäßige Erziehung, welche die für alle nothwendige Bildung gewähren soll. Fünf weitere Jahre widmet Sturm der sachgemäßen Rede, die ohne specielle Fachbildung, ohne Inhalt und Sachkenntnisse, wie sie der Studirende erst in den freien Vorlesungen der Akademie gewinnt, nicht wohl möglich ist. — In den zehn Gymnasialclassen finden halbjährliche Prüfungen statt und jährlich, in Gegenwart der Lehrer, der städtischen Obrigkeit, der Geistlichkeit und Eltern die Versetzung und Prämiirung. Mit dieser letzteren Feierlichkeit war bisweilen ein kurzes lateinisches Examen von ganz besonderer Art verbunden, welches mit der eigentlichen Prüfung nicht verwechselt werden darf. Der oberste Schüler der zweituntersten Classe richtete nämlich an den obersten der untersten Classe einige Fragen über das im verflossenen Schuljahr von ihm Erlernte und wie weit er gekommen sei; so gieng es aufwärts durch alle Classen hindurch, der letzte Examinator wird stets der folgende Examinand. Fragen und Antworten waren darauf berechnet, daß der Zuhörer einen raschen und bequemen Ueberblick über die Lehrpensa der einzelnen Classen, ihren Fortschritt und Zusammenhang erhielt. Einen solchen uns erhaltenen Actus classicus aus dem Jahre 1577 findet man bei Raumer (I. S. 267 ff.) „als ein mit protokollarischer Genauigkeit aufgefaßtes Schulexamen" abgedruckt. Zu besserer Veranschaulichung des Sturmischen Lehrganges mag dieser actus classicus immerhin dienen, aber auf Geist und Gehalt desselben dürfen wir aus einer offenbar von den Lehrern zu dem angegebenen Zweck vorbereiteten und von den betreffenden Schülern auswendig gelernten Formalität uns keinen Schluß erlauben. Sturm's Schulplan entnehmen wir aus seiner Schrift de lit. ludis etc., als der gebiegensten Grundlage, aus den epistolae classicae und aus den scholae Lavinganae.

Mit dem zurückgelegten 5. oder 6. Jahre wird der Knabe, der zu Haus beten gelernt hat und das Glaubensbekenntnis sowie die zehn Gebote auswendig kann, in die unterste Classe aufgenommen, wo der erste Unterricht im Lesen und Schreiben des Deutschen und Lateinischen mit dem Erlernen der Buchstaben und Einüben ihrer richtigen Aussprache beginnt. Jede schlechte Angewöhnung hinsichtlich der letzteren ist sorgfältig zu unterdrücken. Im Lateinischen wird sodann der Anfang gemacht mit der Declination und Conjugation regelmäßiger Wörter, die beim Lesen vorkommen, die Wörter selbst und ihre Bedeutung werden auswendig gelernt. Dabei wird entweder eine kleine, hauptsächlich aus Cicero's Briefen (von Sturm selbst) zusammengestellte Sammlung von Wörtern und Redensarten des täglichen Lebens zu Grunde gelegt, oder der Lehrer giebt an einem Tage jedem Schüler ein Wort auf, welches dieser nebst der Bedeutung sich einzuprägen hat, z. B. dem obersten Schüler der ersten Decurie deus, dem der zweiten mundus und sofort den folgenden coelum, ignis, aër, aqua, terra, animal, homo, bestia. Anfangs erhält jede Decurie nur ein Wort, später werden zehn aufgegeben, die jedoch demselben Gattungsbegriff angehören, z. B. dem obersten der Decurie virtus und vitium, dem zweiten prudentia, dem dritten iustitia, dem vierten fortitudo und ignavia, dem fünften temperantia u. s. w. Von Seiten des Lehrers muß die sorgfältigste Auswahl getroffen und dürfen nur Wörter der besten Latinität aufgegeben werden. Beim Abhören tritt der Lehrer nicht zu den einzelnen Schülern hin, sondern fragt aus gemessener Entfernung so, daß Frage und Antwort von allen gehört werden. Auch durch gegenseitige Mittheilung der zuerst von einzelnen Schülern gelernten Wörter werden diese bald Gemeingut aller und durch häufige Wiederholung, besonders der Gegenstände, welche die Knaben täglich vor Augen haben, wird der zum Sprechen und Schreiben nöthige Wortvorrath gewonnen. Zum Lesen und Flectiren der Wörter (Latein und Deutsch), zur Ansammlung des Wortvorrathes kommt noch drittens die Uebung im Schreiben, welche nur kurz und nicht ermüdend sein darf. Ueberhaupt darf bei diesem Lebensalter nichts von langer Dauer sein außer dem Schlaf und Spiel, soweit beides zum körperlichen Gedeihen er-

forderlich ist. — Ein kurzer Katechismus, und zwar in deutscher Sprache, wird auswendig gelernt.

Mit dem 7. Lebensjahre rückt der Knabe in die neunte Classe auf. Der Unterricht in den Formen wird fortgesetzt, auch die unregelmäßigen Wörter werden flectirt und die Ausnahmen berücksichtigt, jedoch nicht alle. Die gelesenen Sätze werden construirt und danach in's Deutsche übersetzt. Vermehrung des Wortschatzes ist ferner auch hier eine Hauptsache, die Sturm wiederholt einschärft, indem er das dabei einzuhaltende Verfahren ausführlich an Beispielen entwickelt (Epp. class. I, 2; de lit. lud. XVI; scholae Lav. p. 732. sqq. bei Vormbaum). Hierin glaubt er nämlich einen Ersatz dafür gefunden zu haben, daß in den Familien kein Latein mehr gesprochen wird. Im alten Rom lallten und stammelten die Kinder ihr erstes Latein an der Mutterbrust, die Ammen hatten damit Nachsicht und verbesserten es, Hausgenossen sagten ihnen, wie dies und das heiße, und spielend mit Gleichaltrigen lernten sie Lateinsprechen. Dies fehlt aber unserer Jugend und muß dieser Mangel durch den Fleiß und die Methode des Lehrers ersetzt werden. — Auch das Lesen der Verse kann gegen Ende dieses Schuljahres beginnen und werden dabei Vergil's Eklogen benutzt.

Bei dem Eintritt in die achte Classe kennt der Knabe die durch tägliche Uebung erlernten Flexionen und die Arten der Wörter; der Lehrer aber hat darauf zu halten, daß seine Schüler das Gelernte nicht vergessen. Dazu kommt jetzt die systematische Belehrung über die Formen; die Redetheile mit ihren Definitionen, die Unterschiede der Declination und Conjugation werden gelehrt und benannt (Epp. class. I, 3. Scholae Lav. S. 734), wobei der Lehrer keine neuen Bücher und Beispiele benutzen, sondern sich streng an das halten soll, was seine Schüler in den beiden vorigen Classen ohne System gelernt und eingeübt haben. Der Knabe muß sich auch dessen bewußt werden und sich freuen, was er bereits sich angeeignet und seinen früheren Lehrern zu verdanken hat. Uebersetzt und grammatisch durchgenommen werden leichte Briefe von Cicero (nach dem ersten Lehrplane: Cicero's Lälius und Cato der Aeltere. Ebendaselbst werden Stellen aus Vergil, Catull, Tibull, Horaz als Lectüre bezeichnet: »sed nihil in pueri aures atque animum intret, quod non sit pudicum, pium, elegans, liberale«). Die in der nächstunteren Classe begonnenen Schulhefte, libri exemplorum, diaria, welche sorglich aufzubewahren sind, damit der Lehrer, was bereits erlernt ist, daraus ersehen und im engen Anschluß an dieselben fortfahren kann, werden erweitert; in die Wörtersammlung, die bisher nur die einzelnen Wörter unter Rubriken (genus et species, totum et partes), wie epistola, literae etc., dare, reddere etc. enthielt, werden jetzt die Verbindungen derselben eingetragen: literas dare, reddere, accipere, quae amicus et necessarius scripserit u. dgl. jedoch nur Classisches, worauf der Lehrer genau zu halten hat. Phrasen, Sätze, Sentenzen werden bei dieser und bei Gelegenheit der Lectüre theils neu gebildet, theils die gegebenen umgewandelt für den täglichen Gebrauch und Sprechübungen versucht. Eine Stunde täglich (im zweiten Plan erst gegen Ende dieses Schuljahres) wird der Stilübung gewidmet, die sich in den dabei zu gebrauchenden Wörtern und Gedankenformen nur an das vom Schüler schon Erlernte und Gelesene anschließt.

In der siebenten Classe wird die Syntax gelehrt in nicht zu vielen, aber durch ciceronianische Beispiele erläuterten Regeln (Golius lat. Synt. von Sturm); eingeübt werden dieselben durch die tägliche Analyse ciceronianischer Briefe und Sturm's liber de periodis. In dieser Classe gilt nicht das plinianische multum legendum non multa, sondern gerade durch vieles Lesen, durch das multa gelangt hier der Knabe zu dem multum. Im ersten Plane (de lit. lud. XX) hatte Sturm sogar für diese Classe eine vacatio praeceptorum eintreten lassen und alle Zeit auf die Wiederholung und Einübung des bisher Erlernten durch das Lesen und Interpretiren vieler Schriftsteller verwenden wollen. Zu Stilübungen dienen nicht etwa längere, vom Schüler allein zu fertigende Aufsätze, sondern die tägliche Behandlung eines aufgestellten Satzes, wozu dem Schüler alles nöthige schon vorgekommen sein soll, in der Schule selbst und mit Hülfe des Lehrers,

der dabei vorspricht, an die Tafel schreibt und alles vermeidet, wodurch die ohnehin schwierige und mühsame Arbeit des Schreibens dem Knaben lästig werden kann. — An Sonntagen wird der deutsche, aus den untersten Classen bekannte Katechismus in classisches Latein übersetzt: die sanctionirten Ausdrücke des Kirchenlateins trinitas, unitas, baptismus u. dgl. sind jedoch erlaubt.

Nachdem der Lehrer der sechsten Classe durch Besprechung mit seinem Vorgänger, durch aufmerksame Theilnahme an der der Versetzung vorausgehenden Prüfung, durch Einsicht der Schulhefte sich die genaueste Kenntnis von dem Wissensstande seiner neuen Schüler verschafft hat, ist es seine Aufgabe, denselben die erworbenen Kenntnisse zu erhalten und darauf weiter zu bauen. Dazu gehört die Vermehrung ihres Vorrathes an classischen Wörtern und Phrasen. In der Lectüre werden längere Briefe von Cicero gewählt und zwar, nach dem schon öfter erwähnten Verfahren, jeder Decurie ein andrer Brief zum Uebersetzen in das Deutsche aufgegeben, aber in Gegenwart aller Decurien vorgetragen, durchgegangen, vom Lehrer abgefragt und dann auch vom obersten jeder Decurie dasselbe von den übrigen Mitgliedern der Decurie verlangt, und so weiter. Das nämliche Verfahren wird bei der poetischen Lectüre eingehalten nach einer von Sturm verfaßten Sammlung (Volumina poetica sex, 1565) und findet sich an Beispielen erläutert in den epp. class. I, 5. Bei den schriftlichen Uebungen wird auf seinere Ausbildung des Stils geachtet; die Themata (ὑποθέσεις) dürfen umfangreicher sein als in der vorigen Classe. Am Sonnabend und Sonntag wird mit dem Uebersetzen des Katechismus fortgefahren und in Hieronymus Briefen gelesen. — Nach dem ersten Plane (de lit. ludis XXI) wird in dieser Classe das Griechische angefangen und zwar so, daß im ersten Semester einiges aus der Grammatik gelehrt wird, was schon wegen der Uebereinstimmung mit dem Lateinischen leichter zu behalten ist; im zweiten Semester werden einige leichte äsopische Fabeln erklärt.

In der fünften Classe kommen (epp. class. I, 6) als neue Unterrichtsgegenstände die Anfangsgründe der poetischen Kunst, Prosodik, Metrik, Mythologie hinzu. Grundlage der Lectüre bilden Cicero's Cato und Lälius, Vergils Eklogen und ausgewählte Stücke aus andern Dichtern (Volumen poet. II). Im Griechischen wird die Grammatik weiter ausgebaut und eine Anzahl von Ausdrücken für Tugenden und Laster, überhaupt solchen, die sich auf Sitten und Leben der Menschen und auf das öffentliche Wesen beziehen, auswendig gelernt. Die von den Schülern angelegten Hefte, Wörter- und Phrasenbücher werden genau controlirt und erweitert; die Schreibübungen zur Ausbildung des lateinischen Stils fortgesetzt. Gegen Ende des Schuljahres beginnen die Versübungen, zunächst bloß Wiederherstellung aufgelöster Verse. Rednerische Stellen werden in das Deutsche und aus dem Deutschen wieder in das Original zurück übersetzt. Im ersten Lehrplan (de lit. lud. XXII) glaubte Sturm, daß in diesem 5. Schuljahre schon versucht werden könne, im Griechischen und Lateinischen gleichen Schritt zu halten und mit dem Demosthenes den Cicero, mit Homer den Vergil in zwei täglichen Stunden zu verbinden. Später wurde der griechische Unterricht in dieser Classe erst begonnen.

Beim Uebertritt in die vierte Classe sind die Schüler in den Regeln der lateinischen (und griechischen) Grammatik hinlänglich fest, besitzen einen Vorrath auserlesener classischer Worte und haben eine große Zahl von Beispielen aus Dichtern und besonders aus Rednern dem Gedächtnis eingeprägt. Jetzt sollen sie möglichst viel (gegenseitig voneinander) hören, selbst interpretiren und begreifen lernen; sowohl früher Erlerntes als das, was sie ihrem Alter (sie haben jetzt das 12.—13. Lebensjahr erreicht) Entsprechendes hinzulernen, sollen sie frei und aus dem Gedächtnis vortragen. Die Stilübungen werden fortgesetzt; gelesen und erklärt die längeren Sätze, Perioden und Beweisführungen, Erweiterungen (argumentationes et amplificationes) im II. und III. Bd. der Beispielsammlung und Cicero's Verrina VI. (de signis), weil sie Erzählungen jeder Art enthält, ferner die noch übrigen Stücke der poetischen Sammlung und ausgewählte

Sermonen und Episteln von Horaz. Im Griechischen wird im Volumen poet. fortgefahren. Sonntags und Sonnabends werden die kleinen paulinischen Briefe vermittelst einer schlichten Paraphrase zur Kenntnis gebracht (Epp. class. I, 7).

Eine Hauptaufgabe in der dritten Classe bildet die eingehende Behandlung des Rhetorischen, womit in der vorigen Classe der Anfang gemacht worden ist. Tropen und Figuren werden an den vom Schüler bereits erlernten Stellen der Autoren nachgewiesen; Beispiele von Eingängen, rednerischen Eintheilungen, Erzählungen, Digressionen und größeren Amplificationen, allgemeine Untersuchungen (quaestiones infinitae) in dem Volumen exemplorum durchgegangen und bei den in der Classe behandelten Autoren besonders berücksichtigt; zum Vortrag wird die Rhetorik an Herennius, zur Lectüre daneben die Rede pro Cluentio empfohlen. Im Griechischen sind neben der Mustersammlung ausgewählte Reden des Demosthenes und, wenn die poetische Sammlung absolvirt ist, Homer's Ilias und Odyssee zu lesen. Die paulinischen Briefe bilden (in den fünf Oberclassen) die Lectüre am Sonnabend und Sonntag und werden theilweis memorirt. Zu Stilübungen dient die Uebersetzung hervorstechender Partieen aus griechischen Rednern, besonders Exordien, Erzählungen, Beweisführungen u. dgl., ins Lateinische; dieselbe Uebung wird jedoch auch an den Werken der Dichter und Geschichtschreiber vorgenommen. Horazische und Pindarische Oden werden in andre Metra transponirt; die Schüler versuchen sich selbst in Gedichten und verfassen zahlreiche Briefe, Exordien, Erzählungen, behandeln allgemeine Fragen u. s. w. Wie also in der vorigen Classe das Hören und Sprechen, so wird hier das Schreiben betont. — Die Komödien des Plautus und Terenz sollen in den drei oder vier oberen Classen von den Schülern selbst mit vertheilten Rollen einstudirt und zur Darstellung gebracht werden. Wenn jede Decurie ein Stück übernähme, glaubt Sturm, daß in sechs Monaten alle Stücke aufgeführt werden könnten, wobei zugleich ein fruchtbarer Wetteifer der Schüler aus der niederen Classe mit denen der höheren Classe stattfinden würde.

In der zweiten Classe beginnt der Unterricht in der Dialektik (nach Aristoteles), der sich über die zwei letzten Jahre erstrecken, zunächst aber mehr vorbereitender Art sein (de lit. lud. XXVI.) und nur den sog. kritischen Theil derselben umfassen soll. An einem platonischen oder ciceronianischen Dialog wird gleichzeitig die Anwendung und das disputatorische Verfahren nachgewiesen. Daneben wird die Rhetorik theoretisch gelehrt entweder auf Grundlage der Institutio Herenniana oder der des Cornificius oder der betr. ciceronianischen Schriften, von welchen die Partitiones und der Orator in erster Linie empfohlen werden (de lit. lud. XXVI.). Die sprachliche Erklärung der griechischen Redner und Dichter ist nun Sache des Schülers, der Lehrer vergleicht nur die poetische mit der rhetorischen Diction, weist die Unterschiede nach und hebt die besonders schmuckvollen und denkwürdigen Stellen hervor, welche der Lernende in sein Tagebuch einträgt. Gelesen werden aber Demosthenes Rede für den Kranz, oder, wenn dies schon in der niederen Classe geschehen konnte, die olynthischen und philippischen Staatsreden. Die Auswahl aus den Reden Cicero's überläßt der Lehrer mitunter auch den Schülern. Die stilistischen Uebungen werden wie in den beiden vorigen Classen behandelt und nur strenger censirt; kleine Uebungs- und Schulreden (declamatiunculae) tragen die Schüler von ihrem Blatt oder frei vor. An den Sonntagen wird in dieser und der ersten Classe der Römerbrief gelesen, den alle auswendig lernen sollen, so daß sie jederzeit auf Befragen daraus hersagen können. — Bei den dramatischen Aufführungen werden an die Schüler schon höhere Anforderungen gestellt; auch ein Stück von Aristophanes oder ein solches von Euripides und Sophokles dürfen sie (das erstemal nach Instruction des Lehrers, dann aber — was hierbei stets eine Hauptsache — als αὐτοδίδακτοι) einstudiren.

In der ersten Classe werden die Dialektik und die Rhetorik, soweit sie der Schule angehören, zum Abschluß gebracht. Die Anwendung der Vorschriften wird unausgesetzt an Demosthenes und Cicero nachgewiesen und dabei all und jeder Schmuck

der Rede, sowie das Berechnete, auch was tiefer und versteckt liegt, hervorgehoben. Gelesen wird was von Vergil und Homer noch übrig ist oder was beliebt; bei letzterem findet man ohnehin alles, was zum Redner gehört, so daß man aus ihm die Theorie, wenn noch keine vorhanden wäre, herstellen könnte. Thukydides und Sallust werden von den Schülern privatim gelesen und durch schriftliche Uebersetzungen dem Lehrer gezeigt, wie weit sie verstanden sind. Uebrigens giebt auch hier der Lehrer anderen Schülern andere Stellen zum Privatstudium auf, die dann durch den Verkehr derselben unter einander dennoch Gemeingut aller werden. In zunehmender Vollendung sollen die wöchentlichen dramatischen Aufführungen stattfinden und wird überhaupt von den Schülern dieser Stufe im Schreiben und Declamiren eine von wissenschaftlicher Bildung zeugende Festigkeit (literata consuetudo), in allen poetischen und prosaischen Arbeiten Kunstmäßigkeit verlangt. An Sonn- und Festtagen werden paulinische Briefe von den Schülern selbst erklärt und ausgezeichnete Stellen oratorisch amplificirt als Vorübung für die Kanzelberedsamkeit.

In der Schrift de lit. ludis geschieht zuerst in dieser Classe der Realien eine besondre Erwähnung. Nämlich Arithmetik solle gelehrt werden, was später schon in der zweiten Classe der Fall war, Mela (Geographie) und Proklos (mathematische Geographie) sollen gelesen und die Elemente der Astrologie mitgetheilt werden (de lit. lud. XXVII. epp. class. I. 10).

Hatte der Schüler diese 10 Classen mit Erfolg absolvirt und sich ein Berufsstudium gewählt, so sollte er sich nun während der folgenden 5 Jahre in freierer Bildungsweise durch den Besuch der öffentlichen Vorlesungen (publicae lectiones) diejenigen Sach- und Fachkenntnisse erwerben, mit denen er alsdann in das Leben eintreten könnte. In den 10 Gymnasialclassen sind die Lehrer gleich wie Familienväter, denen die Zöglinge unbedingten Gehorsam leisten müßen; während des akademischen Cursus unterwerfen sich alle Mitglieder, wie in einem Freistaate, freiwillig dem Gesetze. Letztes Ziel ist aber auch hier die pietas literata. Im Anschluß an Vorhandenes (die Proff. des theolog. Instituts im Dominicanerkloster, das „gelehrte Capitel von St. Thomas" hielten schon seit längerer Zeit vielbesuchte Vorlesungen) traf Sturm die Einrichtung, daß theils für diesen Zweck berufene Lehrer, theils Geistliche, Aerzte, Juristen, Naturkundige, die in Straßburg lebten, auf seine Einladung öffentliche Vorträge hielten über Theologie, Jurisprudenz, Medicin, Philosophie, Geschichte, Mathematik, Physik und Philologie. Diese Einrichtung, welche Sturm mit einer gewißen Vorliebe pflegte und auf sein Gymnasium aufbaute, erhielt zwar im J. 1567 das Privileg einer Akademie, konnte aber doch die Universität nicht ersetzen und den Jüngling nicht vollständig für seinen Lebensberuf vorbereiten. Nicht mit Unrecht erklärt sie Raumer (I. S. 287; Ausg. 3 S. 290 für ein „unglückliches Mittelding zwischen Gymnasium und Universität." Die von Sturm vollzogene Verbindung der Straßburger Akademie mit seinem Gymnasium erscheint indessen so auffallend nicht, wenn man bedenkt, daß unsere Begriffe über die Unterschiede zwischen Gymnasium und Universität erst vom Ende des vorigen Jahrhunderts her datiren und daß früher vieles von dem, was als zur allgemeinen Bildung des Studirenden gehörig dem Gymnasium zugewiesen werden muß, nur auf Akademieen und Universitäten gelehrt wurde. Durch Sturms Namen und Wirksamkeit fand auch die Straßburger Akademie Anerkennung, aber keine Nachahmung im Auslande. Von ganz anderer Art war Wolfs publicum auditorium, das noch auf die oberste Classe des augsburger Gymnasiums folgte und die Gymnasiasten vor ihrem Uebertritt auf die Akademie oder Universität bei einer geringeren Zahl von Lehrstunden und Aufgaben an eine selbständigere Thätigkeit gewöhnen sollte (Raumer I. S. 252).

Sturms Ideal, Bildungsmittel, Methode. Mit einer begeisterten Verehrung des classischen Alterthums und gründlichem Eingehen in den aus Italien stammenden Humanismus verband Sturm den tiefen Ernst christlicher Gesinnung und Gesittung, echter Religiosität. Er wich zwar von den sächsischen Reformatoren darin ab,

daß er das Studium der classischen Sprachen nicht vorzugsweise zum Dienste der Kirche, sondern um ihrer selbst willen geübt wissen wollte; er stellte auch nicht, wie damals üblich, den kirchlichen Gesichtspunct bei Gründung seiner Schule durch Empfehlung derselben als einer Hauptstütze des evangelischen Glaubens oben an (vgl. den Art. Gelehrtenschulw. S. 638): aber christliche Frömmigkeit und Religiosität waren und blieben ihm doch stets das höchste Ziel auch für seine Gelehrtenschule; Erziehung und Unterricht zu einem veredelten Leben und Wirken war ihm die unzertrennliche Aufgabe derselben. Mögen auch solche Grundsätze als das Eigenthum deutscher Gelehrten überhaupt und als solcher den italienischen Humanisten gegenüber erscheinen, so hat doch Sturm das Verdienst, dieselben mit großer Bestimmtheit und Klarheit erkannt, mit einer Beredsamkeit, wie kein anderer Schulmann seiner Zeit, in seinen schulorganisatorischen Schriften entwickelt und, soweit sein Einfluß reichte, durch Wort und That verbreitet zu haben. Ein gründliches, ja mühevolles Lernen schien ihm aber ganz besonders geeignet, überzeugungstreue und charakterfeste Männer zu bilden, wie sie das Jahrhundert und die großartige Bewegung desselben bedurfte „ad retinendam religionem, ad resistendum hominibus malis, ad omnia ea, quae necessaria sunt ecclesiae et utilia mortalibus“ (Sturmii et gymnasii Argent. luctus 1542).

Mit derselben Sicherheit, wie ihm sein Bildungsideal und in Uebereinstimmung mit diesem das höchste Ziel seines Gymnasiums, sowie die nächste unmittelbare Aufgabe, nämlich das sapere et fari, klar und fest vor Augen stand, wählte er die zeit- und sachgemäßen Mittel, sowohl in Hinsicht auf Erziehung und Schulordnung als auf den Lehrgegenstand und die Methode des Unterrichts. Hierbei ist aber für Sturm's Schul- nichts charakteristischer, als die von ihm in Deutschland zuerst durchgeführte scharfe Abgrenzung der Lehrpensa und ihre Vertheilung auf zehn Altersstufen und die entsprechenden Jahrescurse. So geläufig uns das von der Natur selbst gezeigte Princip eines in Jahrescursen fortschreitenden Unterrichts heutzutage sein mag, vor Sturm herrschte in Straßburg und auf der großen Mehrzahl gleichzeitiger Schulen (mit Ausnahme der der Hieronymianer) in dieser Hinsicht ein wahrhaft charakteristischer Zustand; es fehlte dem Unterrichte durchaus an der gehörigen Abstufung oder man begnügte sich mit drei mehrjährigen Classen ohne scharfe Begrenzung der Lehrpensa u. s. w. (vgl. den Art. Gelehrtenschulwesen S. 639 ff.) An Sturm's Schule konnten bei der Promotion gleiche Anforderungen an alle Schüler einer Classe gemacht werden: so fest und zweckmäßig war alles geordnet, so verständig dem Lebensalter angepaßt und vertheilt. Von einer Compensation geringerer Leistungen in einem Fache durch Auszeichnung in anderen war ohnehin noch nicht die Rede; maßgebend waren nur die beiden alten Sprachen, Lateinisch und Griechisch; in keiner Classe waren mehr als drei bis vier Hauptlectionen angesetzt, deren Ziele von jedem nicht gerade unfähigen Schüler erreicht werden mußten. Sturm duldete die Oberflächlichkeit eines verwirrenden Vielerlei so wenig als das allzu lange, den Schüler ermüdende Verweilen bei einem und demselben Gegenstande. Der Regeln sollten möglichst wenige sein, desto zahlreicher die Beispiele und Uebungen. Die Lehr- und Lesebücher wurden nach diesen Grundsätzen aus der Zahl der vorhandenen gewählt und in verbesserter Gestalt herausgegeben, großentheils jedoch von Sturm selbst während seiner Lehrerthätigkeit neu verfaßt. Wie in den Elementarclassen Wort- und Sachkenntnis aufs engste verbunden war, so wurde auf den folgenden Stufen alles Auswendiglernen durch das eingehendste Verständnis des zu Lernenden nach Form und Inhalt vorbereitet, erleichtert und nutzbar gemacht. Die Lernlust und Aufmerksamkeit förderte und fesselte Sturm durch treffende Auswahl des Zweckmäßigen und Nützlichen, insbesondere aber durch die mit consequenter Strenge durchgeführte Anknüpfung neuer Vorstellungen an die schon in der Seele vorhandenen. Durch die vom Lehrer controlirten Diarien waren die Schüler zur Aufmerksamkeit in den Lehrstunden genöthigt, gewöhnten sich früh an Ordnung, hatten einen Anhalt für Privatfleiß und Wiederholungen und wurden sich des Erlernten bewußt. Aehnlichen Dienst leisteten,

neben ihrem Hauptzwecke, die nach der Nomenclaturmethode eingerichteten Wörterbücher, welche die Schüler zu führen und durch alle Classen hindurch fortzusetzen hatten. Daß übrigens Sturm's Methode vom Analytischen ausgieng und erst in den höheren Classen mehr synthetisch wurde, ist aus unserer Zusammenstellung der Lehrpensa für die verschiedenen Classen ersichtlich; ebenso daß er außer der statarischen Lectüre auch die cursorische unterschied und am gehörigen Ort eintreten ließ. Im übrigen sind die methodischen, didaktischen und pädagogischen Belehrungen, Ansichten und Winke, die in den Schriften dieses Mannes vorkommen, so zahlreich, daß nicht mit Unrecht behauptet worden ist, alles Gute, was über Methode gesagt worden, sei schon bei Sturm zu finden. Vgl. Schwarz Gesch. der Erz. II. S. 279 Anm. Auf der strengen und einheitlichen Durchführung des einjährigen Classensystems beruhte wesentlich der wahre und gedeihliche Fortschritt, welcher dem Straßburger Gymnasium in kurzer Zeit die allgemeinste Anerkennung verschaffte. Daß bei so gleichmäßigen Anforderungen leicht das tiefere geistige Ergreifen des Lehrstoffes hinter der äußerlichen Erfassung und dem, was sich durch eine Prüfung am bequemsten constatiren läßt, zurücktritt, daß selbst reiferen Schülern keine rechte Gelegenheit zu selbständiger Entwicklung individueller Fähigkeiten und zu Lieblingsstudien geboten wird — das sind freilich unverkennbare Nachtheile, die mit der strengen Durchführung dieses Princips verbunden sind; allein man kann eben nicht alles zugleich haben und Sturm's klarer, praktischer Sinn wußte die überwiegenden Vortheile einer weisen, aber zwingenden Beschränkung auf das für alle Nothwendige und Passende in seinen frequenten Schülercurien und für seine Zeit gebührend zu würdigen. — Mit den Jahrescursen war die strengste Durchführung des Systems der Classenlehrer verbunden, von denen jeder sein von Sturm selbst ihm angewiesenes Pensum, im engsten Anschluß an das vorhergegangene und ohne in das nächsthöhere überzugreifen zu versehen hatte. Ueber den Stand der nächstunteren Classe mußte sich jeder Lehrer, insbesondere durch stetes Einvernehmen mit dem Lehrer derselben, auf das genaueste unterrichten. Häufig nimmt Sturm Gelegenheit, seine Lehrer auf diesen innigen Zusammenhang, sowie auf die genau einzuhaltende Abstufung und Verbindung des Unterrichts und der Erziehung vom Eintritt in die Schule an bis zum Abschluß der Studien zu einem einheitlichen Ganzen hinzuweisen (Class. epp. III. 1 ff. Vgl. Bach's Secularrede S. 167), nirgends verliert er seinen festen und zweckmäßig angelegten Bau aus dem Auge.

Als ersten und hauptsächlichsten Unterrichtsgegenstand erkannte er mit seinen Zeitgenossen die Sprache, deren methodische Erlernung das beste formale Bildungsmittel abgab und die zugleich für die künftige Berufsthätigkeit seiner Schüler unentbehrlich war. Es konnte dies nur die lateinische sein, als die alleinige Sprache jener Zeit in den Cabineten der Fürsten, in der Diplomatie, bei den Gerichtshöfen und in der gelehrten Welt, deren internationaler Verkehr durch sie hergestellt wurde. Ueberdies vermittelte sie seit dem Wiederaufleben der Wissenschaften den Zugang zum classischen Alterthum überhaupt (Liber academ. fol. VI. sqq.). Wird aber diese Unentbehrlichkeit der lateinischen Sprache und die in ihrem Studium liegende allgemeine Bildungskraft zugegeben, so darf man auch den Mann nicht tadeln, der mit Entschiedenheit das beste Mittel zur Erreichung des Zweckes wollte, nämlich die Concentration des Unterrichtes im Lateinischen und die Zurückführung des lateinischen Stils und der Eloquenz auf Cicero's Norm und Auctorität. Dies ist nicht bloß mit dem Geiste jener Zeit zu „entschuldigen“, sondern es verdient positives Lob: denn nur so war es möglich, der lateinischen Sprache den festen Boden im Gymnasium zu gewinnen und für die Zukunft zu sichern. Was Trotzendorf in genialer Begeisterung für das classische Alterthum gethan, was Neander, der Freund und Beförderer der sog. Realien, seine Schüler wenigstens bis zum 16. Lebensjahre ausschließlich lehrte, das erkannte auch Sturm mit seinem klaren Verstand bei aller ihm selbst eigenen Vielseitigkeit und weltmännischen Bildung, durch die er seinen älteren und seinen jüngeren Zeitgenossen weit überragt, als das Richtige. Treffend bemerkte Geffers (im Art. Humanismus S. 611): „Sturm sah schon zu seiner Zeit mit

dem Verfall geschmackvoller Darstellung die alte Barbarei wiederkehren und glaubte mit gutem Grunde derselben nicht besser wehren zu können als durch Zurückführung des Stils auf die Norm und die Auctorität Cicero's." — Eine regelrechte, methodische imitatio schien ihm aber der sicherste Weg für die Mehrzahl seiner Schüler, um zur Eloquenz und zur Eleganz des ciceronianischen Stils zu gelangen. Er selbst erklärt wiederholt das Lateinschreiben, wie er es verlange, für eine schwere Aufgabe, die dem jugendlichen Alter wohl verleidet werden könnte und deshalb thunlichst erleichtert werden müße, durch Kürze der Aufgaben, langsamen und stufenweisen Fortschritt, durch engen Anschluß an die Lectüre u. dgl. mehr. Er verlangt gleich vom Anfänger Aehnlichkeit mit Cicero's Ausdruck und fügt dann, auf den Standpunct des Knaben eingehend, hinzu, diese Aehnlichkeit dürfe aber nicht in die Augen fallen, sondern müße versteckt werden (dissimulandam esse), was durch drei Mittel geschehe, nämlich — wie die emendatio des Quintilian — durch Aendern, Zusetzen und Weglassen, je nachdem es die eigene vorliegende Aufgabe verlange. Liber class. D. II. sqq.). Solche Aeußerungen Sturm's können zwar auf das Lob einer geistreichen Fassung keinen Anspruch machen, aber auf die Fassungskraft der Knaben sind sie doch wohlberechnet und dabei grundehrlich, wie aus den von ihm selbst hinzugefügten Erläuterungen (a. a. O. „furtum est si tuum esse dicas quod Ciceronis est") ersichtlich ist; und Raumer (I S. 301) geht offenbar zu weit, wenn er unter Bezugnahme auf solche Aussprüche und Lehren die Sturm'sche imitatio schlechthin verwirft und eine Theorie der Dohlenstreiche nennt. Welche hohe Anforderungen stellt nicht Sturm in Hinsicht auf imitatio an die Schule und als Latinist an sich selbst in seiner Schrift de imitatione I. 2 ff., wo er u. a. sagt: „nicht buchstäblich und sklavisch sei die Nachahmung, sondern eine edle Nacheiferung, ein Ringen um Aneignung derselben Vorzüge, die wir an unserem Vorbilde bewundern und die wir womöglich noch übertreffen sollen. Eine solche Nachahmung ist selbst dem Genius von Nutzen, wenn er nicht in den Grenzen seiner Natur stehen bleiben will." Vergleichen wir damit die vorurtheilsfreien Urtheile über Erasmus, Sadolet, Bembus, Longolius u. a. als Latinisten nebst den treffenden Bemerkungen über die Extreme sklavischer Nachahmung und Ungebundenheit (in der Praefatio zu Cicero's Reden vol. I), über Wort- und Sachkenntnisse (in der Praef. zu Cic. Reden vol. III), seine Commentare zu Hermogenes und Cicero's rhetorischen Schriften und seine oft wiederholten Partitiones dialecticae, so werden wir zugeben müßen, daß es diesem Manne bei seiner Imitationstheorie um etwas anderes und mehr zu thun war als um die Composition ciceronianischer Phrasen und Reminiscenzen. „Jede Methode (Seyffert ein Vorwort zur Pal. cic.) muß auf der Stufe, wo sie gehandhabt wird, Gymnastik des Geistes sein." Wie groß nun aber auch der Unterschied sein mag, je nachdem die imitatio von fähigen oder von geistlosen Köpfen geübt wird, mag dieselbe nach den verschiedenen Altersstufen eine noch so verschiedene sein, so ist doch nicht zu leugnen, daß gerade in den Sturm'schen Anforderungen, wonach der Lernende nur den besten Wortschatz und zwar aus Cicero durch eigene, anfangs ziemlich mechanische Thätigkeit sich aneignen und mit Beobachtung der grammatischen und stilistischen Gesetze in schriftlicher und mündlicher Darstellung verwenden darf, jedenfalls eine vielseitige Paläſtra geistiger Kräfte geboten ist und daß gerade in der Beschränkung auf Cicero eine schärfere Zucht der sich entfaltenden Thätigkeit liegt, als in der von manchen verlangten Nachsicht, bei der überdies auch der Begriff des Classischen dem Schüler gar nicht zum Bewußtsein kommen kann. Alle Humanisten des 16. Jahrhunderts — Erasmus und Ramus nicht ausgenommen — haben als das beste Mittel zur Stilbildung empfohlen „imitationem et exercitationem" (Melanchthon im Corp. Ref. III. p. 581). Die viel geschmähte imitatio Sturm's unterscheidet sich von andern nur dadurch, daß sie methodisch bis in alle Einzelheiten und für jede Altersstufe vom 7. bis zum 16. Jahre mit der strengsten Consequenz und mit Angabe aller äußeren, zum Theil auch mechanischen Hülfsmittel durchgeführt erscheint und, wenngleich des Misbrauches fähig, doch richtig gehandhabt eine vortreffliche Schule des Verstandes,

der Urtheilskraft, der Selbstthätigkeit abgiebt. Wären Zweck und Ziel des Lateinschreibens auf unseren Gymnasien nicht andere geworden, so würde sich die Sturm'sche Imitationstheorie noch heutigen Tages bewähren.

Als leitendes Princip bei der Wahl und Interpretation der Autoren galt wiederum die Rücksicht auf römische Eloquenz — ein allerdings einseitiges Verfahren, das übrigens die Wahl und Zahl der zu lesenden Werke weit weniger beeinträchtigt hat, als man glauben könnte. Gelesen wurden außer Cicero namentlich noch Cäsar, Sallust, Vergil, Horaz, Tibull, Terenz, Plautus und die Griechen Aesop, Homer, Pindar, Euripides, Thukydides, Platon, Aristoteles, Hermogenes, Demosthenes, Aeschines, Lukian, so daß wir von den jetzt in den Kreis der Schule aufgenommenen Autoren außer Livius (Tacitus ist der Akademie vorbehalten, de lit. lud. XXX) nur einige Griechen ungern vermissen. In der Erklärung der Autoren erhob sich Sturm entschieden über seine Zeitgenossen eben dadurch, daß er außer dem grammatischen Element das stilistische und oratorische hauptsächlich betonte (vgl. Lombart's Vorr. zu St. commentarii in Cic. Tusc. I. 1575). Von einem tieferen Eingehen in das antike geistige Leben, von der Erfassung des individuellen Charakters und seiner cultur- und literarhistorischen Stellung war freilich auch bei Sturm noch nicht die Rede.

Dagegen wurden die im ganzen noch dürftigen Realkenntnisse in Geographie, Geschichte, Naturkunde, Astronomie, Arithmetik, Geometrie aus der Lectüre einiger Autoren des classischen Alterthums entnommen. Erst in den obersten Classen hat Sturm der Arithmetik, Geometrie (Euklid), Geographie (Mela), Kosmographie (Proklos) und den Elementen der Astronomie ein bescheidenes Plätzchen eingeräumt, damit den zu diesen Studien befähigten Köpfen eine Anregung zu Theil werde (de lit. lud. XXVII). Das Fachstudium dieser Disciplinen wird auf die Akademie verwiesen (acad. epp. 2. 3.). Eine solche Einseitigkeit des Unterrichtes und Vernachlässigung der Realkenntnisse kann freilich vom heutigen Standpunct aus betrachtet durch keine auch noch so intensive Behandlung der classischen Sprachen compensirt werden; wohl aber läßt der damals niedrige Stand und die eben deshalb auch geringe Brauchbarkeit dieser Wissenschaften als Unterrichts- und Bildungsmittel den Wegfall in den Unterrichtsplänen jener Zeit begreiflich finden. Man vergleiche nur die noch erhaltenen Schulbücher des fleißigen Neander, des einzigen, der den Realien in seiner Schule schon eine bedeutendere Stelle einräumte (s. die Artikel Geschichte der Päd. S. 772 und Neander S. 197).

Die Uebung in der deutschen Sprache beschränkte sich auf die zahlreichen Uebersetzungen aus dem Lateinischen und Griechischen. Bisweilen wurden auch mündliche Vorträge ciceronischer Reden in deutscher Uebersetzung veranstaltet. Bei Strobel (S. 121) finden wir zwar in der VII. Classe premiers exercices de style en langue allemande und in der VI. Classe une composition allemande par semaine: ein theoretischer oder systematischer Unterricht in der Muttersprache konnte aber in Sturm's Schule so wenig Eingang finden, als in irgend einer andern Gelehrten- und Lateinschule jener Zeit. Um nicht zu wiederholen, was bereits in früheren Artikeln dieser Encyklopädie besprochen ist, verweisen wir auf einige der betr. Stellen, wie Bd. III. S. 610 f. Bd. IV. S. 165. Bd. V. S. 772. Wenn es nun weder einem der Reformatoren, Luther an der Spitze, noch irgend einem anderen Schulmanne jener Zeit in den Sinn kam, die Denkmäler der deutschen Literatur in ihrem damaligen Zustand als einen fruchtbaren Bildungsstoff für die Schule anzuerkennen oder die eben in neuer Entwicklung und Verbreitung begriffene hochdeutsche Schriftsprache als formales Unterrichtsmittel zu empfehlen, so ist auch die Behauptung unwahr „Sturm habe das Deutsche aus der Schule verdrängt," in die es noch gar nicht eingeführt war. Ebenso ungegründet und ungerecht ist der ihm wiederholt gemachte Vorwurf der Geringschätzung der Muttersprache oder der Unkenntnis moderner Literatur. Er selbst spricht mit Bewunderung von den oratorischen und poetischen Leistungen der Italiener, der Franzosen und besonders der Deutschen; die luther'sche Bibelübersetzung hat niemand besser gewürdigt und schöner gelobt als er

(Liber acad. Fol. B p. V). Von einer deutschen Lection konnte aber vor dem Erwachen einer deutschen Nationalliteratur im Unterrichtsplane der Gymnasien kaum die Rede sein.

Für eine planmäßige Religionslehre, die man zwar an den Schulen der Reformationszeit überhaupt, bei Sturm aber um so mehr vermissen könnte, als er gerade pietas literata für das Ziel der Studien erklärt, bot die innige Verbindung und Durchbringung des ganzen Lebens der damaligen Schule mit dem der Kirche und mit dem frischen Glaubensleben der Zeit reichen Ersatz. Wie anderwärts, so wurde auch in Sturm's Schule der Katechismus auswendig gelernt und erläutert, in der untersten Classe jedoch nur der deutsche, später auch der lateinische: denn Sturm ließ nicht zu, daß der letztere, nach damaliger Sitte, schon beim Lesenlernen und ohne Verständnis des Wortes benutzt und eingeübt werde. Ebenso hielt er es mit den geistlichen Gesängen, Psalmodieen und den zweimal des Tages stattfindenden Vorlesungen aus der heiligen Schrift, wobei eine Auswahl aus der Genesis und den Büchern der Könige und die vier Evangelien zu Grunde gelegt wurde: dem betreffenden Schüler, welcher die Vorlesung zu halten hatte, war eine gründliche Vorbereitung für dieselbe auferlegt (s. de lit. lud. XXVIII und epp. class. S. 705 f. bei Vormbaum). Die Sonntage und einige Stunden des letzten Wochentags waren der sacra lectio, der Lectüre und schlichten Erklärung der apostolischen Briefe gewidmet. Von den Schülern der beiden obersten Classen ließ Sturm sogar den Brief an die Römer lesen und auswendig lernen, so daß jederzeit auf Befragen eine Stelle aus demselben aufgesagt werden konnte. Vgl. den Art. d. Enc. „Religionsunterricht an höh. Schulen" S. 35 f.

Dem gesunden und praktischen Blicke des Pädagogen Sturm konnte auch der Werth und die Wichtigkeit der gymnastischen Uebungen für die Bildung des Körpers und der Seele nicht entgehen. Er hat als einer der ersten diese Uebungen in seiner Schule eingeführt und denselben ein lebhaftes Interesse gewidmet: auch hierin sollte die römische Jugend seinen Schülern Vorbild sein. Der letzte Abschnitt der epp. class. handelt de ludis et animorum recreatione und erlaubt unter den nöthigen Vorsichtsmaßregeln das Fechten, Schwimmen, Jagen, Fischen, empfiehlt aber auch das Schießen und Werfen nach dem Ziel, das Laufen und Springen, das Schlagen eines Lagers, die Aufstellung und Führung eines Heeres — versteht sich mit den Unterabtheilungen der römischen Legion u. s. w. — Bei Spaziergängen im Freien wird das Botanisiren und als eine zugleich nützliche und anständige Erholung zu Haus das Entwerfen von Plänen zu Gebäuden, Gärten, Villen anempfohlen.

Die Lehrer des Gesanges, verlangt Sturm, sollen es jedenfalls dahin bringen, daß die Schüler in der Kirche und in der Schule die Psalmen kunstgerecht — nicht εἰκῆ, sondern κατὰ τέχνην — singen; in den beiden obersten Classen könne jedoch auch einiges aus der Theorie zum Verständnis gebracht werden, das Wieviel bleibe hierbei dem Urtheil des einsichtsvollen Lehrers überlassen. „Si vox est, canta: si mollia brachia, salta." Salta, si habes, et canta si potes, sed artificiose, sed honeste, sed ut disciplinae nostrae prosit, non noceat, ut nihil religioni officiat. Epp. class. II. 10.

Nehmen wir alles in allem: als Methodiker und Pädagog hat Johann Sturm die meisten seiner Zeitgenossen weit überflügelt, nur wenige der hervorragendsten Schulmänner aus dem 16. Jahrhundert lassen die Vergleichung mit ihm zu, und auch diese dürfte weit mehr zu seinen Gunsten ausfallen, als es in Raumer's Zusammenstellung (I. S. 307 ff.) der Fall zu sein scheint. Denn die Frage, warum der Mann, welcher in so vielem seiner Zeit voraus gegriffen, nicht auch den neuen Sprachen und den sog. Realien den ihnen gebührenden Platz in seiner Schule eingeräumt hat, ist uns gleichbedeutend mit der Frage: warum hat Sturm nicht im Widerspruche mit seiner Zeit gelehrt, was weder bei dem damaligen Stande der betreffenden Wissenschaften für die Schule noch bei den im Volke vorherrschenden Beschäftigungen für das Leben zu brauchen war? Die Behauptung, daß sein Unterricht bloßer Formalismus gewesen, ist an und

für sich schon übertrieben — ganz abgesehen davon, daß eben die Beschäftigung mit der Sprachform nach der von Sturm angewandten und durchgebildeten Methode auch einen realen und jedenfalls einen sehr reellen Werth und Charakter hat. Dem Umstande, daß seine Methode in den süd- und norddeutschen Schulen anderthalb Jahrhunderte hindurch geübt wurde, haben wir es zu danken, daß eine vielseitigere und harmonische Ausbildung der studirenden Jugend und die Einführung in den Geist der Autoren und des classischen Alterthums die spätere Aufgabe der Gymnasien werden konnte. Mit großer Gelehrsamkeit, unermüdlicher Thätigkeit und einer auf gründlicher Ueberzeugung ruhenden Festigkeit des Willens verband Sturm auch vielseitige Bildung, Weltkenntnis und lebhaftes Interesse für die großen Fragen seiner Zeit. Das Leben selbst verlor er bei seiner Schulreform nie aus dem Auge, die höheren Interessen desselben, des öffentlichen und des socialen zu fördern, durch Verbesserung der Sitten, durch Veredlung des Geschmacks die Menschen glücklicher zu machen, war der bewußte und von ihm ausgesprochene (de lit. lud. I). Zweck seiner Reform und seiner, dem Unterrichte und der Erziehung zum Ziele gesteckten pietas literata. Die uneigennützige Hingabe an die Sache des Fortschrittes und des Glaubens erklärt uns, wie Schmidt (la vie. etc. S. 313) treffend bemerkt, den mächtigen Einfluß, welchen dieser Mann als Pädagog auf ein Jahrhundert geübt, besser noch als seine Rhetorik. Man hat auch ihm und gewiß mit Recht den Ehrentitel eines praeceptor communis Germaniae beigelegt. Vor Melanchthon hat er sogar die 43jährige unmittelbare Wirksamkeit als Lehrer und Rector einer der besuchtesten Schulen Deutschlands voraus. Wenn Trotzendorf, der im wesentlichen mit Sturm dasselbe Gymnasialziel verfolgte, als Originalgenie und geborner Erzieher höher steht, das Herrschertalent der beiden Männer, wie verschieden sich dasselbe in den angewandten Mitteln und in mehr oder weniger originellen Formen kundgeben mag, erzielte wenigstens gleich große Erfolge, und Sturm's organisatorisches Talent müßen wir schon um deswillen höher stellen, weil seine Schöpfungen nicht an die Persönlichkeit eines Individuums dermaßen gebunden waren, daß sie nur mit demselben stehen und fallen konnten. Die Goldberger Schule gerieth, nicht allein wegen der Ungunst der Zeiten, nach dem Tode ihres Gründers in Verfall: Sturm's Gymnasium lebt nicht nur in vielen anderen fort, sondern rühmt sich auch selbst noch bis auf den heutigen Tag seiner Gründung durch den größten Schulmann seines Jahrhunderts. Wie geschickt Sturm seine Lehrer zu behandeln verstand, davon geben die an dieselben gerichteten Briefe ein sprechendes Zeugnis, während sein geistvoller Zeitgenosse Wolf in Augsburg, der ihn als Philologe übertrifft und in seinen Aeußerungen über die Behandlung der classischen Sprachen in den Oberclassen unserer Zeit um vieles näher steht, ein Rectorat nur unter der Bedingung behielt, daß ihm die Aufsicht über die Lehrer abgenommen werde und er selbst nur die ausgezeichneten Schüler zu unterrichten habe (Raumer I. S. 251). Glücklicher war hierin der „treue Arbeiter“ Neander, der die Ilfelder Schule 45 Jahre hindurch als alleiniger Lehrer und Rector mit ausgezeichnetem Erfolg versehen konnte (s. den Art. Neander S. 189), so daß allerdings weder Sturm noch ein andrer der von Raumer a. a. O. zusammengestellten großen Schulmänner in dieser Hinsicht die Vergleichung mit ihm aushält. Wie verschieden übrigens die äußeren und localen Verhältnisse waren, unter denen diese Männer lebten und wirkten, wie unähnlich ihre eigenen Naturen — in völliger Uebereinstimmung finden wir sie in ihrer begeisterten Verehrung für die classischen Sprachen und deren mehr oder minder exclusiven Einführung in das Gymnasium, in der aufopfernden Hingabe an den Beruf des Schulmannes, einer mit Wohlwollen gepaarten strengen Disciplin und der von ihnen über alles gestellten pietas. Dr. **Boßler.**

Subita s. Composition.

Subjectivismus s. Erziehung, falsche Richtungen, Subjectivität.

Subjectivität. Der Begriff der Subjectivität leitet uns unwillkürlich auf den der Individualität hin, ja es liegt nahe, beide Begriffe mit einander zu verwechseln, da sie in der That das miteinander gemein haben, daß sie beide auf das Recht des einzelnen Menschen hinweisen, als ein Glied des Ganzen, welchem er angehört, doch zugleich seine Eigenthümlichkeit und Selbständigkeit auszubilden und zu wahren, und zwar nicht bloß um seiner selbst, sondern auch um des Ganzen willen, weil diesem nur aus der Entwicklung der ihm angehörenden Glieder ein reich und kräftig bewegtes Leben erwachsen kann. Von diesem Gesichtspuncte aus böte die uns obliegende Betrachtung der Subjectivität zunächst einen Anlaß, eine Nachlese zu dem zu halten, was in dem nun gerade vor zehn Jahren geschriebenen Artikel über Individualität gesagt worden ist. Damals wurde Bedeutung und Recht der Individualität vorzugsweise in Bezug auf den Zögling geltend gemacht. Es wäre jetzt darauf aufmerksam zu machen, daß auch die Individualität des Erziehers und Lehrers respectirt werden muß, wenn das pädagogische Wirken ein frisches und freudiges sein und zu einem ersprießlichen Erfolge führen soll. Es ist unwürdig, dem Lehrer durch den unentrinnbaren Leitfaden von Lehrbüchern, wie sie Pestalozzi seinen Gehülfen in die Hände gab, oder durch Vorschriften, welche jeden Schritt des Lehrganges bestimmen, die Möglichkeit zu nehmen, seine eigenthümliche Weise und Begabung zur Geltung zu bringen. Auch für die Schüler ist es eben so unersprießlich, als unerfreulich, weil nur durch die freie und frische Entfaltung eigenthümlichen Lebens von Seiten des Erziehers auch die Eigenthümlichkeit der Zöglinge entbunden und entwickelt wird und sie so in den Stand gesetzt werden, ihre Arbeit mit Lust zu thun. Wo aber eine solche Beschränkung der freien Bewegung des Lehrers als eine äußere Nothwendigkeit erscheinen sollte, da wäre dies eben ein Beweis, daß die Bildung des Lehrerstandes auf die zu einer wahrhaft förderlichen Verwaltung seines Amtes erforderliche Stufe noch nicht erhoben ist. Wo mehrere Lehrer berufen sind, an derselben Anstalt collegialisch zu wirken, da ist es die erste Pflicht der Collegialität, daß einer die Eigenthümlichkeit der andern achte und fördere, damit sie sich einander ergänzen und unterstützen, und so der volle Segen offenbar werde, dessen ein solches Zusammenwirken fähig ist. Der Director eines Lehrercollegiums aber wird seiner Aufgabe am besten genügen, wenn er das zu leisten versteht, was Max Piccolomini dem Friedländer nachrühmt: „Jedwedem zieht er seine Kraft hervor, die eigenthümliche und zieht sie groß, Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist, Er wacht nur drüber, daß er's immer sei am rechten Ort." Auch einzelne Lehr- und Erziehungsanstalten haben ihre Eigenthümlichkeit, welche, durch einen die erste Gründung bestimmenden und leitenden fruchtbaren Gedanken, durch die bedeutende Persönlichkeit eines Vorstehers, oder auch durch besondere örtliche Verhältnisse ihnen aufgedrückt, seither durch pietätsvolle Pflege und zum Heile der ihnen anvertrauten, durch eine solche Eigenthümlichkeit zu innigerer Gemeinschaft und lebendigerem Wetteifer verbundenen Jugend ihnen erhalten worden ist. Eine weise Leitung des Schulwesens eines Landes wird dergleichen Anstalten gegenüber sich nicht durch den Eifer der büreaukratischen Gleichmacherei fortreißen lassen, das Wort zu vergessen: „Verdirb es nicht; es ist ein Segen darin!" Und wenn das deutsche Reich seine Centraloberschulbehörde erhalten sollte, so ist von der „berechtigten Eigenthümlichkeit der einzelnen Stämme" hinlänglich geredet worden, um es einer solchen Behörde als eine heilige Pflicht zu empfehlen, daß sie die ihr obliegende Erhaltung des Bandes der nationalen Einheit nicht in einer Vertilgung aller Stammeseigenthümlichkeit und in der Anwendung einer Uniformirung auf alle deutsche Schulanstalten suche, wie diese in Frankreich stattgefunden und ihre praktische Probe eben erst gründlich schlecht bestanden hat; sondern daß sie auch in der Erziehung der deutschen Jugend den Beruf des deutschen Volkes warnehme, seine Einheit nicht in der Einerleiheit, sondern in dem harmonischen Zusammenklingen der Mannigfaltigkeit eines reich entwickelten eigenthümlichen Lebens zu suchen. Doch ist es nicht nöthig, auf diese Puncte hier ausführlicher einzugehen, da sie sämmtlich in andern

Artikeln bereits ihre Erörterung gefunden haben; vgl. namentlich: Lehrercollegien, Director, Schulregiment S. 208, 224, 225, 228. Schulregulativ, S. 228, 243. Auch in Bezug auf die Literatur über „Subjectivität" kann ich nur auf das zum Artikel „Individualität" Beigebrachte verweisen.

Dagegen kommt es hier wesentlich darauf an, den Begriff der **Subjectivität** in seinem Unterschied von dem der **Individualität**, ja im Gegensatze gegen denselben in Betracht zu ziehen. Einer aufmerksamen Betrachtung kann die Verschiedenheit beider Begriffe, wie dieselbe im wissenschaftlichen Sprachgebrauche sich deutlich herausgebildet hat, nicht entgehen. Von vornherein ist klar, daß der Begriff der Individualität auf eine dem Einzelwesen von Natur mitgegebene, anerschaffene oder angeborene Eigenthümlichkeit sich bezieht, daß dagegen die Subjectivität durchaus im Gebiete des geistigen Lebens liegt, indem sie auf der Fähigkeit eines Einzelwesens beruht, sich als eines solchen seiner selbst bewußt zu werden und sich demgemäß mit Freiheit zu bestimmen. Schon der Umstand nun, daß man den Begriff des Individuellen vorzugsweise auf geistige Wesen anwendet, deutet auf eine innere Zusammengehörigkeit der Individualität und der Subjectivität hin. Die Individualität bildet eben die Naturbasis der Subjectivität und die Subjectivität ist die geistige Form, unter welcher die Individualität in das Gebiet des Selbstbewußtseins und der Freiheit erhoben werden soll. So angesehen, schließen die beiden Begriffe sich nicht aus, sondern fordern einander: die Individualität bleibt roh und unentwickelt, wenn die Subjectivität sich ihrer nicht bemächtigt; und die Subjectivität bleibt leer und willkürlich, wenn die Individualität nicht ihren sie bestimmenden, realen und lebendigen Inhalt bildet. Aber wie die Individualität in roher Natürlichkeit gegen die geistige Zucht sich sträuben kann, welche ihr die Subjectivität soll angedeihen lassen, um sie zu wahrer Freiheit zu erheben, so kann die Subjectivität in falscher Freiheit von dem natürlichen Boden sich losreißen, welcher ihr in der individuellen Anlage gegeben ist, und auf welchem sie allein zu einem inhaltreichen und fruchtbaren Leben gedeihen kann. Sie stellt sich damit zugleich dem objectiven Leben überhaupt, welches durch eine Mannigfaltigkeit individueller Existenzen und vieler Lebensverhältnisse gebildet wird, mit den abstracten Forderungen subjectiven Denkens und subjectiver Willkür gegenüber, anstatt das Gesetz dieses Lebens verstehen zu lernen, um in dessen Gemeinschaft als ein mit eigenthümlicher Begabung ausgerüstetes Glied einzutreten. Die berechtigte Subjectivität wird auf solche Weise zu unberechtigtem Subjectivismus; und auf diesen werden wir hier vorzugsweise die Aufmerksamkeit zu lenken haben, wenn denn doch von Subjectivität nicht bloß im Unterschiede von der Individualität, sondern auch im Gegensatze gegen dieselbe die Rede sein soll.

Es ist nicht zu verkennen, daß es in der natürlichen Entwicklung der Jugend, zumal der zu bewußter und freier Selbstbestimmung vorzugsweise berufenen männlichen Jugend eine Periode giebt, welche das Hervortreten dieses Subjectivismus begünstigt. Während im Kindes- und Knabenalter die natürliche Individualität unbefangen sich äußert und von der Weisheit und Auctorität der Erzieher unbewußt geleitet und in den gebührenden Schranken gehalten wird, tritt auf der Grenze zwischen dem Knaben- und Jünglingsalter die Zeit ein, in welcher der Zögling für größere Selbständigkeit reif wird. Er soll jetzt in dem Sinne sich selbst ein Gesetz werden, daß er das Gesetz, welches ihm bisher als züchtigende Auctorität gegenüber gestanden hat, nun in seinen eigenen Willen aufnimmt und ihm gemäß seine natürliche Individualität bestimmt und gestaltet. Das kann aber nicht mit einem Schlage gelingen. Vielmehr wird einerseits die natürliche Individualität, welche aus dem alten, unbefangenen, kindlichen Gehorsam heraus- und in den neuen Gehorsam der Selbstbestimmung noch nicht hineingewachsen ist, sich zuweilen auf eine ungehörige Weise breit machen; und andererseits wird das Gesetz, welches der nach Selbständigkeit trachtende jugendliche Geist sich selbst zu bilden sucht, sowohl dem eigenen Naturell, welches es noch nicht lebendig zu durchdringen vermag,

in abstracter Leerheit und Sprödigkeit, als der reicheren Lebenserfahrung gereifterer Geister „anmaßlich und trutzig“ sich gegenüberstellen. So vereinigen sich die noch unfreie Individualität und die noch leere Subjectivität, um diese Uebergangsjahre in jene Flegeljahre zu verwandeln, deren süße Jugendeselei dem Erzieher zuweilen nur den mephistophelischen Trost läßt: „Doch sind wir auch mit diesen nicht gefährdet, In wenig Jahren wird es anders sein; Wenn sich der Most auch ganz absurd geberdet, Es giebt zuletzt doch noch 'n Wein.“ Die Entwicklung des Erziehungswesens während der letzten Jahrhunderte hat einen mit dieser Entwicklung des jugendlichen Alters in mancher Beziehung ähnlichen Verlauf genommen. Bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts hinein hatte man erzogen, wie man existirte, „als ob sich's von selbst so verstünde.“ Man hatte sich von überlieferten Regeln und Gewohnheiten leiten lassen, welche nur hie und da durch bedeutende pädagogische Persönlichkeiten oder pädagogische Originale durchbrochen wurden, die zwar in ihrem nächsten Kreise anregend wirkten, aber nicht im Stande waren, den hergebrachten Schlendrian durch ein auf bestimmtem Grundsatze beruhendes und seiner Ziele und Wege sich bewußtes pädagogisches Wirken mit einem neuen Geist und Leben zu durchdringen. Rousseau hat das Verdienst, wenigstens mit Entschiedenheit gefordert zu haben, daß dieses geschehe. In der That aber, wie er selbst diese Forderung zu erfüllen suchte, trat er den pädagogischen Traditionen und Gewohnheiten mit reinem pädagogischem Radicalismus entgegen. Er nahm gegen ihren alles eigenthümliche Leben unterdrückenden Bann das Recht der Individualität des Zöglings in Schutz. Aber anstatt dieses Recht darin zu finden, daß der Zögling als lebendiges Glied der Gesammtheit, welcher er angehört, ein eigenthümliches Leben lebe, riß er denselben von der menschlichen Gesellschaft und die Pädagogik von den im Leben der Gesellschaft waltenden realen Factoren völlig los: statt des Rechtes der Individualität und der Subjectivität verfocht er das Unrecht eines abstracten Subjectivismus, welcher für die individuelle Eigenthümlichkeit, weil diese doch nur in den wechselseitig sich ergänzenden Gliedern eines organischen Ganzen sich recht entfalten kann, kein Verständnis hatte und so in eine das Recht des Individuums drückende mechanische Gleichmacherei, die er bekämpfte, auf einem anderen Wege selbst zurückfiel. Es fehlt nicht an Anzeichen dafür, daß die Pädagogik mit Rousseau und seinen Nachfolgern, sowohl in Bezug auf die Behandlung der Zöglinge, als in Bezug auf die Fassung und Handhabung der pädagogischen Grundsätze in ihre Flegeljahre eingetreten war: dort galt subjective Willkür für individuelle Eigenthümlichkeit und Selbständigkeit, und hier trat man der Wirklichkeit mit abstracten Forderungen feindlich gegenüber, anstatt sich auf sie einzulassen, um so wahres höheres Lebensgesetz zu entdecken, und dieses in dem heranwachsenden Geschlecht zur Herrschaft zu bringen. Herder erkannte die Zeichen dieser Zeit, wenn er meinte, er wolle dem Basedow'schen Philanthropin keine Kälber, geschweige Kinder zur Erziehung übergeben. Pestalozzi aber, obwohl in Bezug auf Didaktik noch im Banne eines abstracten Formalismus befangen, hat dann durch Hervorhebung der pädagogischen Bedeutung des Mutterhauses auf die richtige Würdigung der realen Grundlagen der Erziehung hinzuleiten angefangen. Weiterhin hat man in Deutschland in den Jahren der Vorbereitung und Ausführung des Befreiungskampfes das pädagogische Recht und die erziehende Kraft der Volksthümlichkeit, des Staates und der Kirche wieder schätzen gelernt. Und wenn die wenig erfreulichen objectiven Zustände der nachfolgenden fünf Jahrzehnte subjectiven Velleitäten auch im Gebiete der Erziehung wieder einen gedeihlichen Boden bereiteten; so ist jetzt, wo unser Volk aus der Zeit des Hoffens und Harrens mit Gottes Hülfe in die der Erfüllung eingetreten ist, und ein jeder Deutsche sich als Glied eines festverbundenen nationalen Ganzen fühlt, auch zu erwarten, daß Erzieher wie Zöglinge sich des unserer Zeit mit Recht zum Vorwurf gemachten Subjectivismus leichter entwöhnen und die in der Familie und in der Kirche waltenden realen pädagogischen Mächte und den objectiven Bestand des thatsächlich Bewährten, welches aus der Bewegung des staatlichen und wissenschaftlichen Lebens als

fester Niederschlag sich ausscheidet, anerkennen werden, so daß künftighin der Subjectivismus in der Erziehung nicht mehr mit gleichem Rechte unter den deutschen Pädagogismen wird aufgezählt werden können, wie es noch in dem Artikel „Erziehungsfehler" hat geschehen müßen.

Gehen wir der Art und Weise nach, wie der Subjectivismus in den einzelnen Seelenthätigkeiten sich äußert, so werden wir sagen können: er tritt im Bereiche des Denkens als Vorurtheil, im Bereiche des Gefühls als Sentimentalität und Leidenschaftlichkeit, im Bereiche des Willens als Eigensinn und Willkür hervor; und damit sind zugleich die Fehler bezeichnet, auf deren Beseitigung der Erzieher sein Augenmerk zu richten hat und gegen welche er um so glücklicher kämpfen wird, je mehr er selbst als eine durchgebildete Persönlichkeit seine subjectiven Neigungen zu den objectiven Verhältnissen, in welche er hineingestellt ist, in die richtige Beziehung gesetzt hat und so aus einem isolirten Subject zu einer von dem Gesetze des Ganzen, welchem er angehört, lebendig durchdrungenen Individualität geworden ist. — Das Vorurtheil ist eben was das Wort aussagt: ein Urtheil, welches das Subject fällt, bevor es von den objectiven Verhältnissen, um welche es sich handelt, sich eine gehörige Kenntnis verschafft hat. Die sich entwickelnde Erkenntnis des Kindes, welches in der wirklichen Welt noch ein Fremdling ist, beginnt der Natur der Sache nach mit Vorurtheilen. Diese aber beseitigen sich von selbst, je mehr es in den es umgebenden objectiven Lebensverhältnissen sich orientirt, und je mehr namentlich in der Schule seine Vorurtheile an denjenigen seiner Mitschüler ihr natürliches Correctiv finden. Außer diesen natürlichen Vorurtheilen bringt es aber auch anerzogene aus dem elterlichen Hause in die Schule schon mit. Es ist etwa die dort häufig vernommene Ansicht, es komme alles darauf an, daß der Mensch „in der Welt einmal sein Glück mache," in ihm zu einem Vorurtheil geworden. Oder es hat sich infolge einer dort herrschenden engen Auffassung religiöser und kirchlicher Dinge, oder einer freigeistischen Unterschätzung aller bestimmten, religiösen und kirchlichen Formen bei ihm die Ansicht festgesetzt, daß das eine oder das andere das allein Richtige sei. Vielleicht hat es auch von einem classisch gebildeten Vater dessen Geringschätzung der technischen Wissenschaften, oder von einem industriellen dessen Verachtung der „unpraktischen" Beschäftigung mit todten Sprachen und dem Leben einer längst begrabenen Zeit mitbekommen. Es ist die Aufgabe des Erziehers, alle diese und ähnliche Formen subjectivistischen Vorurtheils zu beseitigen. Das wird ihm aber nur dann gelingen, wenn er selbst in keiner derselben befangen ist, sondern, die relative Berechtigung eines jeden anerkennend, darnach trachtet, daß er durch ruhige Geltendmachung der etwa vernachläßigten, aber nicht minder berechtigten Seite, das einseitige Vorurtheil in ein umsichtiges und besonnenes Urtheil verwandle. Andern Falles wird er das dem seinigen verwandte Vorurtheil nur bestärken und groß ziehen, das dem seinigen entgegengesetzte aber, zumal bei energischeren und selbständigeren Charakteren, in größre Einseitigkeit und in Verhärtung in seinem Gegensatze hineintreiben. Ja, nach dem Gesetze der natürlichen Trägheit werden es viele Zöglinge bequemer finden, nur zu vernachläßigen, was der Lehrer in seinem einseitigen Subjectivismus gering schätzt, anstatt um das, was er empfiehlt, mit Eifer sich zu bemühen. Wer in seinem berechtigten Enthusiasmus für das classische Alterthum nicht müde wird, auf eine unberechtigte Weise über die Leerheit der sogenannten exacten Wissenschaften und über die Banausie der technischen Fächer herzuziehen; wer etwa nur in Goethe's Dichtungen wahre Poesie findet; wer in einem starren kirchlichen Positivismus sich auch gegen die billigsten Reformforderungen der veränderten Zeitverhältnisse verschließt: der hat es sich selbst zuzuschreiben, wenn seine Schüler zwar in der Mathematik nichts lernen wollen, wohl aber über Schiller trefflich absprechen und jedes Bestreben nach Annäherung der getrennten Confessionen, oder nach Beförderung einer lebendigeren Betheiligung der Gemeinde an ihren kirchlichen Angelegenheiten als die Ausgeburt eines unberechtigten, grundstürzenden, modernen Liberalismus denunciren

lernen. Das beginnende Jünglingsalter, als die Zeit der sich bildenden Selbständigkeit des Urtheils, ist, um rasch fertig zu werden mit Urtheil und Wort, besonders geneigt, anstatt, wie Schiller es treffend ausgedrückt hat, die Gegenstände sich gegen sich herein, bewegen zu lassen, sich vielmehr vorurtheilend und absprechend gegen dieselben hinaus zu bewegen; in dieser Zeit hat daher der Erzieher in besonderem Maße die Aufgabe, diese natürliche Neigung nicht durch die Einseitigkeit seiner eigenen subjectiven Vorurtheile zu begünstigen, sondern sie durch umsichtige, besonnene und liebevoll eingehende Leitung seiner Zöglinge in die rechte Bahn zu leiten, damit der wild gährende Most zuletzt doch noch einen ordentlichen Wein gebe. — Das Gefühl ist diejenige Seelenthätigkeit, in welcher die Subjectivität ihren unmittelbarsten Ausdruck findet. Gleichwohl soll auch das Gefühl in seinem natürlichen Subjectivismus nicht verharren, sondern es soll aus dem Gefühl eines isolirten Subjectes erhoben werden zu dem Gefühl eines Individuums, welches von dem Bewußtsein durchdrungen ist, daß es ein Glied eines Ganzen bildet, und darum mit leidet, wenn ein anderes Glied leidet und sich freuet, wenn ein andres herrlich gehalten wird, und welches Wohl und Wehe des Ganzen, welchem es angehört, lebendig mitfühlt. Zieht sich das Gefühl, wenn es von diesen Forderungen berührt wird, in selbstsüchtiger Weichheit auf sich selbst zurück, so artet es in das aus, was wir in weiterem Sinne Sentimentalität genannt haben, bricht es gegen die gerechten Ansprüche anderer und der Gesammtheit, welche das Individuum mit diesen verbindet, in selbstsüchtiger Rücksichtslosigkeit hervor, so artet es in Leidenschaftlichkeit aus. Es wird wohl keinem Erzieher an Gelegenheit fehlen, mit diesen beiden Ausartungen des Gefühlssubjectivismus Bekanntschaft zu machen. Weichere Naturen werden sich aus der Gemeinschaft der Mitschüler, durch welche sie in ihrem subjectiven Gefühlsleben sich genirt fühlen, zurückziehen; kräftigere werden diesen gegenüber ihr selbstsüchtiges Gelüste in leidenschaftlichen Ausbrüchen geltend machen. So weit nicht bei den einen, wie bei den andern, schon durch die auch in dieser Beziehung so heilsame Gemeinsamkeit des Schullebens allmählich das Bewußtsein geweckt wird, daß sie nur zu ihrem eigenen Schaden in ihrer weichlichen Isolirung, oder in ihrer rücksichtslosen Selbstsucht verharren, hat der Erzieher in dem einen, wie in dem andern Falle dafür zu sorgen, daß ein lebendiges Gemeingefühl den Kleinmuth und den Trotz des bloß subjectiven Gefühls verdränge. Er hat den Zöglingen an das Herz zu legen, daß wer Rücksicht von andern verlangt, auch geneigt sein muß, ihnen Rücksicht zu schenken, hat das natürliche Gesetz ihrer Selbstsucht unter das ethische Gesetz der Gemeinschaft zu beugen und mit der Kraft der Liebe, in welcher er selbst diesem Gesetze dient, es ihnen aus einem äußern Gesetz in ein Gesetz ihres eigenen Willens zu verwandeln. Insbesondere wird es von guter Wirkung sein, wenn er den, welcher sich selbst durch seine Verzagtheit, oder seinen Trotz zu unerfreulicher Einsamkeit verdammt hat, mit freundlicher Gewalt in das fröhliche Spiel der Genossen zurückzieht und ihn nun darauf aufmerksam macht, wie viel wohler es ihm jetzt um's Herz ist, und wie ihm alles, was er von seinem selbstsüchtigen Wesen aufgegeben hat, vielfach ersetzt wird durch die Förderung und die Freude, welche ihm aus der frischen Theilnahme an dem Leben und an der Freude der andern erwächst. Einen rechten Erfolg aber werden solche Bemühungen von Seiten des Erziehers freilich nur dann haben, wenn dieser selbst Begeisterung und Liebe für seinen Beruf genug hat, um unter den Beschwerden desselben vor Mismuth und wo ihm nicht alles gleich nach Wunsch geht, vor Ausbrüchen persönlicher Heftigkeit bewahrt zu bleiben, und wenn er seine Zöglinge in ihrem eigenthümlichen Wesen zu verstehen und sie diesem gemäß zu leiten sucht und dasjenige, was in ihrer Individualität der seinigen vielleicht weniger zusagt, darum nicht unterdrückt, sondern durch Hervorhebung des ergänzenden Gegensatzes das rechte Gleichgewicht herstellt. — Am meisten unmittelbare Noth macht dem Erzieher der als Eigensinn und als Willkür sich äußernde Subjectivismus des Willens, weil dieser in höherem Grade, als der Subjectivismus des Denkens und des Gefühls, unmittelbar praktisch wird. Der Eigensinn ist

eben der auf seinem Vornehmen beharrende Wille des isolirten Subjects, welches dem Gesetze der Gemeinschaft sich nicht fügen will. Und über diese Untugend der Zöglinge haben freilich Eltern weit mehr als Lehrer zu klagen. Denn in der Genossenschaft der Schule verliert ein eigensinniges Gebahren schon dadurch ein gutes Theil seines Reizes und Interesses, daß hier der Einzelne mehr als zu Hause unbeachtet bleibt; wagt es sich gleichwohl hervor, so findet es an den Mitschülern, welche nicht geneigt sind, wie allzu nachsichtige Eltern, es sich gefallen zu lassen, seinen natürlichen Rückschlag; und der Geist der Gemeinschaft reißt den anfangs Widerwilligen am Ende von selbst mit sich fort. So kommt es, daß Kinder, welche von ihren Eltern der Schule unter der Anklage unverbesserlichen Eigensinnes übergeben werden, hier von dieser üblen Eigenschaft oft nicht das Geringste verspüren lassen; und wenn der Lehrer nur die Unterstützung, welche ihm das Schulleben selbst schon darbietet, gehörig zu benützen weiß, so wird ihm der Kampf gegen diesen Feind nicht sehr schwer werden, ja er wird zuweilen die Erfahrung machen, daß, was ihm als Eigensinn denuncirt war, unter richtiger Leitung zu einer erfreulichen Festigkeit des Willens sich entpuppt. Dagegen wird er, und zwar besonders bei lebhaften Naturen, mit der **Willkür** ernstlicher zu kämpfen haben und so lange, bis der Zögling sich gewöhnt hat, als ein wahrhaft Mündiger, selbst seinen natürlichen Eigenwillen unter die Zucht des höheren göttlichen Gesetzes zu nehmen, welches im menschlichen Leben zur Herrschaft kommen soll. Die Willkür vergreift sich sowohl in der Wahl ihrer Ziele als in der Wahl der Wege, auf welchen sie ihre Ziele verfolgt. Von der ersten Verirrung wird der Zögling dadurch befreit, daß ihm der Begriff der Pflicht zu wirksamem Bewußtsein gebracht wird, damit er fernerhin nicht mehr thue, was er will, sondern was er soll oder besser gesagt: damit er sich gewöhne, nur das zu wollen, was er soll. Aber was er will, das soll er auch auf die rechte Weise wollen. Es giebt Kinder, welche den guten Willen haben, ihre Pflicht zu thun, aber nicht wissen, wie sie es anfangen sollen, sondern willkürlich von einem zum andern abspringen und dadurch nichts zu Stande bringen. Hier kommt es darauf an, sie an jene Gewissenhaftigkeit, Ordnung und Ausdauer zu gewöhnen, welche, angewendet auf die eigentliche Berufsarbeit des Schülers, in ihrem Zusammenwirken den Begriff des Fleißes constituiren. Pflichtgefühl also und Fleiß wären die Tugenden, zu welchen der Zögling aus dem Subjectivismus des Willens zu erheben ist, und in welchem ihm der Erzieher, der dieses Ziel erreichen will, mit gutem Beispiel vorangehen muß.

Wiederholt schon hat darauf aufmerksam gemacht werden müßen, wie dieser Erhebungsproceß aus der Selbstsucht des Subjectivismus zur Anerkennung des höheren Lebensgesetzes menschlicher Gemeinschaft durch die **objectiven Verhältnisse und die festen Ordnungen des Schullebens wesentlich unterstützt** wird. In der That giebt sich in der Schule gerade in dieser Beziehung vieles von selbst, was der einzelne Erzieher dem einzelnen Zögling gegenüber, was auch die häusliche Erziehung, wenn überhaupt, doch nur mit unendlich viel größerer Schwierigkeit erreichen würde. Aber die Schule kann doch auch nicht alles allein thun. Vielmehr muß der Schule als eine zweite, auf die Subjectivität der Zöglinge einwirkende reale pädagogische Kraft vor allem die **Familie** helfend zur Seite treten. Der ernste fromme Sinn, die unverbrüchliche Ordnung, die gute Zucht und Sitte des elterlichen Hauses und die Liebe, mit welcher die Hausgenossen einander unterstützen und vertragen, müßen das Kind von Anfang an daran gewöhnen, sich als Glied einer Gemeinschaft zu fühlen und dem höhern Gesetze „in Liebe, Zutrauen und Gehorsam" die Willkürlichkeiten seines Subjectivismus zu unterwerfen. Und wie die Schule die Aufgabe hat, ihre Zöglinge zum Eintritte in die größeren Gemeinschaften der **Kirche** und des **Staates** vorzubereiten; so muß auch in der Familie ein warmes und lebendiges Interesse für Religion und Kirche, für Volk und Vaterland wohnen und in dem heranwachsenden Geschlechte gepflanzt und gepflegt werden. Die kirchlichen und politischen Zustände unseres deutschen Vaterlandes mögen

es selbst verschuldet haben, daß nicht bloß Einzelne, sondern auch die Familien vielfältig in einem gleichgültigen, oder kritischen Subjectivismus sich ihnen gegenüberstellten, und daß ein allgemeines lebendiges Interesse für jene Gemeinschaften nicht aufkam, ohne welches es doch für uns kein wahrhaft menschenwürdiges Dasein giebt und die Erziehung der Jugend ihre höchsten Ziele und ihre beste Triebkraft verliert. Jetzt aber, wo es durch Gottes Gnade eine Freude und Ehre geworden ist, ein Angehöriger des deutschen Reiches zu sein, und wo auch das Bedürfnis der kirchlichen Gemeinde, selbstthätig mitzubauen an dem Reiche Gottes, mehr und mehr seine Befriedigung findet — jetzt ist zu erwarten, daß der Erziehung ihre Aufgabe leichter werden wird, die Jugend aus dem Banne eines leeren, selbstsüchtigen und blasirten Subjectivismus zu erlösen und sie zu den objectiven Grundlagen der menschlichen Gesellschaft überhaupt und des deutschen Volkslebens insbesondere in lebendige Beziehung zu setzen. Sollen wir aber vom Schlusse dieses Aufsatzes zu dessen Anfange zurücklenken, so können wir die in Frage stehende pädagogische Aufgabe einfach dahin formuliren: Es kommt darauf an, daß die selbstsüchtig isolirte **Subjectivität** zur Individualität verklärt werde, in welcher der Einzelne sein eigenthümliches Wesen als ein lebendiges Glied des Ganzen und im freien Gehorsam gegen das höhere Gesetz desselben entfaltet. **G. Baur.**

Subconrector, Subrector s. Lehrer S. 205.

Subsellien s. Schulgeräthschaften.

Successiver Unterricht. Der successive Unterricht besteht darin, daß nicht sämmtliche Unterrichtsgegenstände gleichzeitig gelehrt werden, so daß dem einzelnen nur eine kurze Zeit gewidmet werden kann, sondern daß sie in einer zweckmäßigen Aufeinanderfolge den Gegenstand der Unterweisung bilden, so daß jede einzelne Disciplin während dieser Zeit mit größerer Stärke auf den Zögling einzuwirken vermag. Das Interesse, welches vorzugsweise Herbart als treibende Kraft in der Pädagogik betont hat (vgl. auch den Vers. der noctes scholasticae in Jahns Jahrb. 96, S. 581 ff.), erfordert Vielseitigkeit und dieser steht ebenso sehr die Einseitigkeit, als die Zerstreuung gegenüber (Herbart Umriß pädag. Vorl. §. 65). Um die erstere zu vermeiden, darf keine der durch die Unterrichtsgegenstände vertretenen Hauptrichtungen der geistigen Bildung jemals ganz unberücksichtigt bleiben, weder das poetische, noch das prosaische, weder das empirische, noch das logische, weder das sprachliche, noch das historische, noch das religiöse Element ohne Anregung und Nahrung gelassen werden, und anderweitig ist klar, daß jede dieser Richtungen in der entsprechenden Stärke und in der dem jedesmaligen Alter angemessenen Form vertreten sein müße. Dies wird aber nicht hindern, daß das realistische Element das eine mal vorzugsweise durch die Naturgeschichte, das andre mal durch die Geographie, das geschichtliche auf der untern Stufe durch die biblische Geschichte oder durch die Heroensagen, das sprachliche in der einen Classe vorzüglich durch das Lateinische, in einer folgenden Classe, in der das Griechische beginnt, in besonderer Stärke durch diese Sprache vertreten ist, während dem Lateinischen dann schon die Einführung in eine zusammenhängendere Lectüre zufällt, daß das logische Element seine Pflege zunächst in dem Rechenunterricht und einem propädeutischen Anschauungsunterricht in der Formenlehre, und erst später in einer systematischen Behandlung der Mathematik finde. — Aber auch der Zerstreuung muß entgegengearbeitet werden und das gerade ist der Hauptzweck des successiven Unterrichts. So muß es mit Recht höchst bedenklich erscheinen, mehrere fremde Sprachen zu gleicher Zeit anzufangen. Die in der einen Stunde erlernten Eigenthümlichkeiten werden natürlich mit denen in der andern verwirrt, so daß die gewonnenen Vorstellungen zu keiner Klarheit und Sicherheit gelangen können. Schon die ganz äußerliche Warnehmung, daß man zu der Zeit, in welcher der griechische Unterricht beginnt, auch in den lateinischen und französischen Arbeiten allerhand griechische Buchstaben zu sehen bekommt, deutet darauf hin, daß auf die Schwächeren selbst schon diese äußeren

Zeichen einen verwirrenden Eindruck ausüben. Ebenso hindert die Zersplitterung der Schulzeit auf zu vielerlei Gegenstände, daß für dieselben dasjenige Interesse geweckt werde, welches allein den Unterricht innerlich erfolgreich machen kann. Spricht dies für einen successiven Unterricht, so muß daneben das varietas delectat nicht vergessen werden, während „Eintönigkeit ermüdet." Daher darf der einzelnen Disciplin auch nicht zu viel Zeit zugestanden und der Unterricht in einem Lehrgegenstande nicht zu lange ohne Unterbrechung fortgesetzt werden, damit die Kraft nicht erschlaffe und eine Abstumpfung eintrete, die nur schwache oder gar keine Eindrücke zuläßt. Wenn nemlich mehrere Stunden hinter einander derselbe Gegenstand behandelt wird, so ist die Gefahr vorhanden, daß sich zu schnell eines aufs andre häuft, so daß der Schüler zu keiner Klarheit gelangen kann, weil er nicht im Stande ist, die verschiedenen Eindrücke aus einander zu halten und zu bewältigen. Dies kann nemlich ebenso leicht dadurch erreicht werden, daß zwei ganz differente Unterrichtsgegenstände neben einander zerstreuend auftreten, als dadurch, daß in derselben Disciplin, z. B. in der Grammatik zu viele Regeln, in der Geographie zu viel Einzelheiten, in der Geometrie zu viel Sätze hinter einander gehäuft werden. Es ist durchaus nothwendig, daß dem Schüler Ruhepuncte der Entwicklung gewährt werden (Herb. §. 75), daß ihm die nöthige Zeit gelassen wird, mit dem einen Gedanken vertraut zu werden und sich denselben zur Klarheit zu bringen, ehe zu dem folgenden übergegangen wird; es muß dafür gesorgt werden, daß, wie man in einem etwas derben, aber ganz treffenden Bilde sagt, das Erlernte verdaut werde, in succum et sanguinem übergehe. — Dies dürften die beiden Gesichtspuncte sein, die den successiven Unterricht einerseits empfehlen, andrerseits ihm das nöthige Maß vorschreiben. Es fragt sich nun, wo und in welcher Ausdehnung derselbe zur Anwendung kommen könne. Dies wird aber geschehen einmal bei der Entwerfung des Lehrplanes, also bei der Vertheilung und Aufeinanderfolge der Lehrgegenstände auf die verschiedenen Classen und Semester, dann bei der Entwerfung des Lectionsplanes, nemlich bei der Vertheilung der Lectionen auf die Wochentage und die Stunden desselben Tages, endlich bei der Vertheilung des einer Classe zugewiesenen Pensums auf die für dasselbe bestimmte Zeit, indem ein solches Pensum oft mehrere heterogene Theile aufweist, z. B. Grammatik und Lectüre, die sich auch wieder in das Prosaische und das Poetische spaltet.

Bei der Entwerfung des Lehrplanes wird vom Standpuncte des successiven Unterrichtes aus empfohlen, gewiße Disciplinen, denen nur eine geringe Anzahl von Stunden im Lehrplan zugewiesen werden kann, zeitweilig ganz ruhen, sie dagegen zu andrer Zeit in verdoppelter Stärke eintreten zu lassen (Herb. §. 133). Raumer spricht sich sehr entschieden dafür aus (Gesch. d. Päd. III. 147): „Man hat auf Gymnasien die Gewohnheit, in Fächern, welche nicht als den übrigen ebenbürtig gelten, z. B. in der Geographie, nur eine, höchstens 2 Stunden wöchentlich zu unterrichten und zwar öfters 3 oder 4 Jahre lang in verschiedenen Classen. Dies ist m. E. eine unglückliche Gewohnheit. Man stempelt auf diese Weise jene Fächer zu Nebenfächern, mit denen man es nicht so genau nehme. Der Schüler bemerkt dies wohl und richtet sich danach. Aber die Schüler dürfen nichts von allem, was man sie lehrt, als Nebensache ansehen. Anstatt daher diese sogenannten Nebenfächer bei wöchentlich 1 oder 2 Lehrstunden mehrere Classen hindurchzuschleppen, sie lau zu lehren und zu lernen, wende man vielmehr etwa 4 Stunden in der Woche ein Jahr hindurch auf ein solches Fach und schließe damit ab. So treibe man in einer bestimmten Classe 1 Jahr lang vierstündig Naturkunde, in einer folgenden Classe, in welcher die Naturkunde wegfiele, 1 Jahr lang vierstündig Geographie u. s. w. Bei einer solchen Einrichtung gewinnen die Schüler den Lehrgegenstand lieb, sie leben sich mit ihm ein, während er sich bei der andern Weise wie ein zäher Faden in die Länge dehnt und dem Schüler keine Freude gewährt, am wenigsten die Freude eines sicheren Lernens und Erwerbens. Haben sich nun die Knaben schon in den untern Classen lebendig die Bilder der Pflanzen und Steine eingeprägt, so fürchte man doch das Vergessen nicht. Jene inneren Bilder der Dinge können in den Hinter-

grund treten, aber sie werden im zweiten Stadium des Naturunterrichtes bald wieder auftauchen." Derselben Ansicht ist Geffers (s. Concentration Bd. I. 863). Wehrmann behauptet zwar (s. Lehrplan IV. 298), diese Einrichtung habe sich in Stettin, wo man den Unterricht in der Botanik und Geographie hätte halbjährlich abwechseln lassen, nicht bewährt; die Fachlehrer hätten geklagt, daß sie nach solcher Unterbrechung den geographischen Unterricht immer wieder ziemlich von vorn anfangen müßten. Ein Unterricht aber, der so wenig Interesse zu erregen vermocht hat, daß er schon nach einem Halbjahr keinen bestimmten, leicht wieder aufzufrischenden Eindruck gelassen hat, kann überhaupt nur einen sehr zweifelhaften formalen Werth haben; was nützt ein Unterricht, wenn wir nichts anderes erzielen, als daß unsre Schüler, sobald wir sie aus den Augen lassen, alles vergessen, was sie erlernt haben. Der Hauptpunct aber, den Raumer eben betont, ist der, daß die betreffende Disciplin wirklich mit vermehrter Stundenzahl und daher auch mit vermehrtem Gewicht eintrete, so daß sie ein lebhaftes Interesse zu erwerben, einen kräftigen Eindruck auszuüben vermöge, nicht von vornherein als unerheblich neben den andern verschwinde. Wird der Unterricht dann auf einer späteren Stufe wieder aufgenommen, so muß dies entweder in einer concentrischen Erweiterung geschehen, wie z. B. in der Geographie, so daß der neue Unterricht, ohne eine buchstäbliche Repetition zu bilden, doch das früher Erlernte in sich aufnehme und durch weiteres Detail vervollständige, oder es wird das frühere Material von einem andern Gesichtspuncte aus behandelt und in einer andern Form wiederholt. Aus der Leichtigkeit, mit der das frühere, zunächst scheinbar vergessene Pensum sich wieder auffrischt, wird man den Werth des früher Erlernten erkennen. Das wirksamste Moment aber für die Aufnahme des neuen oder die Erweiterung des früheren Pensums wird das Interesse der Jugend sein, mit dem dieselbe freudig bereit ist, den zeitweilig unterbrochenen Gegenstand wieder aufzunehmen, wenn nur früher wirklich das Interesse geweckt worden war. Denn dies erleichtert den Unterricht mehr, als eine Menge aufgespeichertes Material, welches nur zwangsweise ohne Interesse erlernt ist und einer fortwährenden Behütung bedarf, um nicht verloren zu gehen. Ist freilich trotz der verstärkten Stundenzahl kein Interesse erregt worden, so ist dies nicht Schuld der Einrichtung, sondern der Behandlung, und dann wird vielleicht bei je zwei continuirlich fortgeführten Stunden ein Resultat erzielt werden, welches den Revisor augenblicklich durch angelernten Stoff besser zu befriedigen vermag, welches aber für die geistige Ausbildung selbst keinen erheblichen Werth hat und alsbald der völligen Vergessenheit wieder anheimfällt, wie es nie eigentlicher Besitz geworden ist. Denn nur das, was das Interesse des Schülers hinreichend geweckt hat, so daß er, auch wenn die positive Kenntnis mancher Einzelheiten verloren gegangen ist, doch einen entschiedenen Eindruck von den Hauptgesichtspuncten behalten hat, ist von wahrem Werthe für die Bildung.*) — Wenn ferner Wehrmann a. a. O. angiebt, daß das Ausfallen des naturgeschichtlichen Unterrichts in Quarta nach dem preußischen Normalplan die Fachlehrer dazu bestimme, denselben in Tertia nicht wieder aufzunehmen, so ist zu beachten, daß derselbe schon in den beiden untersten Classen so kümmerlich bedacht ist, daß der Hauptpunct des Raumerschen Vorschlages, lebhaftes Interesse zu erwecken, nicht hat erreicht werden können, und daher der Lehrer von vornherein auf einen Erfolg verzichtet. Diese Erfahrung wird also gegen jenen Vorschlag nicht maßgebend sein können. Gewiß wäre es vorzuziehen, daß statt der ziemlich verlornen naturgeschichtlichen Stunden in Tertia die Naturgeschichte in den unteren Classen, wo dieser Unterrichtsgegenstand eben wegen des leicht für denselben zu gewinnenden Interesses so bildsam ist,

*) In der realistischen Abtheilung des hiesigen Gymnasiums wird eben jetzt (1869) der Versuch gemacht, den Hauptunterricht in der Geographie auf ein Jahr der mittleren Classen zu concentriren, ihn während dieser Zeit in vier wöchentlichen Stunden, vor- und nachher aber nur beiläufig zu behandeln. Von etwaigen Resultaten kann natürlich erst auf den Grund längerer Beobachtung gesprochen werden. Schmid.

mit vier wöchentlichen Stunden einträte. — Ein andrer Vortheil, der aus dem successiven Unterricht hervorgehen würde, liegt in der zweckmäßigeren und wirksameren Beschäftigung des Lehrers. Wird nemlich ein solcher Gegenstand, wie Naturgeschichte, Geographie, Französisch mit wenigen Stunden durch viele Classen hingezogen, so wird derselbe entweder einem Fachlehrer anvertraut, der dann oft in 2, 3 Classen nur mit je 2 Stunden beschäftigt ist, also schon in dieser Beziehung schwer Boden und Einfluß bei den Schülern gewinnen kann, oder er wird in den einzelnen Classen von verschiedenen Lehrern gegeben, was dann wieder ein lebendiges Ineinandergreifen der Pensen für die einzelnen Classen hindert. Durch den successiven Unterricht ist es dagegen möglich, die Vortheile des Classen- und Fachlehrers zu vereinigen. — Ein andrer Lehrgegenstand, in dem nach der bisherigen Weise auch das Resultat der darauf verwendeten Zeit wenig entspricht und für den der Mehrzahl jedes Interesse fehlt, so weit nicht etwa zeitweilig ein energischer Lehrer dem entgegentritt, ist das Französische. Der Erfolg würde gewiß ebenfalls ein günstigerer sein, wenn es in stärkerer Stundenzahl begonnen würde, während es in Prima, wie von Hollenberg vorgeschlagen ist (Zeitschr. f. Gymn. XVII. 881), oder auch noch früher aufhören könnte. — Die Frage des successiven Unterrichts tritt auch bei der Vertheilung des mathematischen Unterrichtes auf. Hier hat man namentlich in den mittleren Classen (denn in den obersten sollte es sich wohl von selbst verstehen, daß nicht Trigonometrie, Stereometrie, Algebra u. s. w. mit Erfolg neben einander gelehrt werden können) ein bestimmtes geometrisches und arithmetisches Pensum zu behandeln; da wird es denn gerathen sein, entweder geradezu das eine mit dem andern semesterweise abwechseln zu lassen, was wir bei drei wöchentlichen Stunden für allein zweckmäßig halten, ohne daß dadurch etwa eine kurze Auffrischung des gerade ausgefallenen Pensums in einigen Stunden am Ende jedes Semesters ausgeschlossen wäre, oder, wenn wöchentlich 4 Stunden für die Mathematik angesetzt sind, das eine Pensum in 3 Stunden zum Hauptgegenstand zu machen und das andere in einer Stunde repetitionsweise fortzuführen (s. d. Art. Ebene Geometrie Bd. II. 729). Eine solche Einrichtung empfahl der österreichische Organisationsentwurf von 1849, eine solche fand auch das bayerische Programm für den mathematischen Unterricht, von 1866, für zuläßig, wenn dasselbe auch ein Nebeneinander beider Pensen für zweckmäßiger zu halten schien.

In kleinerem Maßstabe kann ferner der successive Unterricht bei dem Entwurfe des Lectionsplanes maßgebend sein. Herbart sagt über die größtentheils übliche Weise der Zersplitterung des Unterrichts (Umriß §. 133): „Die Zeit, welche dem Unterricht zukommt, darf nicht zerstreut werden. Zwei Stunden in der Woche für dies und zwei Stunden für jenes, jede durch zwei oder drei Tage von der andern getrennt, — sind eine alte eingewurzelte Verkehrtheit, bei der kein Zusammenhang des Vortrags gedeihen kann.“ Dem stimmen Wiese (Briefe S. 81) und Mützell (Zeitschr. f. Gymn. IV. 124) im Princip ebenfalls bei, und gewiß ist, daß diese Zersplitterung kein eigentliches lebhaftes Interesse aufkommen läßt. Daher scheint es gerathen, die demselben Gegenstand bestimmten Lehrstunden auf mehrere hinter einander folgende Tage zu legen, um einen zusammenhängenderen Eindruck hervorzubringen (s. Lectionsplan IV. 184). Man wird freilich sagen, daß, wenn derselbe Gegenstand an den zwei oder drei ersten Wochentagen zur Behandlung gekommen sei, die gewonnenen Kenntnisse dann wieder durch die fünf oder vier folgenden Tage unterbrochen werden und so verloren gehen. Dem widerspricht aber die bekannte Erfahrung, daß ein kräftiger Eindruck sich leichter auch nach längerer Zeit wieder auffrischen läßt, als ein schwacher nach kürzerer Zeit. In Halberstadt hat man und, wie Th. Schmidt (Jahns J. 76. S. 251) versichert, mit gutem Erfolge den lateinischen Sprachunterricht auf die eine Hälfte, den griechischen auf die andere Hälfte der Woche vertheilt, und damit hängt zusammen, was derselbe ebenfalls empfiehlt, daß in den oberen Classen stets zwei Lectürestunden desselben Schriftstellers auf einander folgen. Im allgemeinen scheint es uns aber doch bedenklich, denselben Gegenstand zwei Stunden hintereinander zu behandeln. Bisweilen kann es freilich erwünscht

sein, eine längere zusammenhängende Entwicklung, welche nicht gut im Zeitraum einer Stunde zu bewältigen ist, nicht unterbrechen zu dürfen. Aber das werden doch, selbst in der Prima, nur recht seltene Fälle sein, und auch dann kann es gerade für das Verständnis einer solchen Entwicklung, der zu folgen den Schwächeren große Schwierigkeit bereitet, recht förderlich sein, wenn diese Gelegenheit haben, zu Hause in aller Ruhe sich nochmals die Grundlage deutlich zu machen, und dann der Weiterentwicklung zu folgen gerüstet sind, während sie, wenn dieselbe ohne Unterbrechung stattgefunden hätte, der zweiten Hälfte nur mit halbem oder gar keinem Verständnis hätten zuhören können. Dies möchte im allgemeinen auch für die Lectüre Geltung haben; wenn man nur dieselbe nicht zu allerhand gelehrten Excursen benutzt, so wird der Zeitraum einer Stunde ein ganz geeignetes Maß sein, das Interesse der Gesammtheit rege zu erhalten und auch das der Vorbereitung zugewiesene Pensum eine geeignete Ausdehnung haben. Denn immer wird man eine bedeutende Lehrgeschicklichkeit oder einen besonders anregenden Stoff voraussetzen müßen, wenn die Aufmerksamkeit der großen Mehrzahl einer Classe zwei Stunden hinter einander durch denselben Gegenstand gefesselt werden soll. Auch erscheint es durchaus unzuläßig, sich hiebei auf die Studienweise eines Gelehrten zu berufen (s. Concentration I. 841). Beide arbeiten unter sehr verschiedenen Bedingungen; die Arbeit des Gelehrten ist vorzugsweise productiv, die des Schülers receptiv; ist nun auch das Produciren anstrengender, als das Recipiren, so sammelt jenes doch die geistige Kraft wesentlich auf einen Punct, während dieses sie zerstreut; das meiste, was der Gelehrte während zusammenhängender Muße behandelt, ist ihm nicht absolut neu, es ist ihm stofflich größtentheils bekannt, vervollständigt nur frühere Kenntnis oder stellt ihm dieselbe unter neuen Gesichtspuncten dar, während das meiste, was dem Schüler in der Lehrstunde dargeboten wird, ihm sowohl dem Stoffe, als der Form und Zusammenstellung nach noch unbekannt ist; die Menge der neuen Eindrücke wird also viel leichter verwirrend wirken. Der Gelehrte ist ferner selbst derjenige, der nach seiner augenblicklichen geistigen Spannung und nach seinem individuellen Bedürfnisse seine Studien zu regeln im Stande ist, der, wenn ihm das Verständnis leicht, der Ueberblick klar ist, mit überraschender Schnelligkeit fortarbeiten kann, zu andern Zeiten dagegen augenblicklich fehlende Kenntnis durch Nachschlagen ergänzen, durch Wiederholung die verlorene Uebersicht wiederherstellen, das mangelnde Verständnis durch ruhige Ueberlegung sich verschaffen kann, während der einzelne Schüler dem Lehrer folgen muß, der nicht merken kann, wenn die Kraft des Einzelnen erschlafft, eine misverständliche Auffassung oder eine fehlende Kenntnis oft nur eines einzelnen Punctes das folgende Verständnis erschwert oder unmöglich macht. Aus gleichem Grunde halte ich es nicht einmal für gerathen, wenn heutzutage mehrere Docenten an der Universität es vorziehen, etwa ein vierstündiges Collegium nur an zwei Tagen je zwei Stunden hinter einander, statt, wie sonst, an vier Tagen in je einer Stunde zu lesen.

Endlich kommt in Frage, wie der einzelne Lehrer das seiner Classe zugewiesene Pensum zu vertheilen haben werde. Hieher gehört die vielfach besprochene Frage, ob gleichzeitig nur ein Schriftsteller eine längere Zeit hinter einander gelesen werden solle, oder ob mehrere neben einander. Für die erste Alternative, die an C. L. Roth (Kl. Schr. I. 405 ff.) einen beredten und warmen Vertheidiger gefunden hat, spricht, daß auf diese Weise eine Zerstreuung der Vorstellungen fern gehalten, dagegen ein wirkliches Interesse für den betreffenden Schriftsteller erregt, eine Vertrautheit mit demselben gewonnen werde, so daß nun auch ein größeres Quantum ohne größere Schwierigkeit bewältigt werden könne. Auch führt Roth (S. 419) sehr mit Recht den Gewinn an, der daraus hervorgeht, daß man den Schüler zu einem ganz neuen oder, wie wir hinzufügen, zeitweilig unterbrochenen Stoff führen könne, den der Schüler mit einer gewißen Neugierde oder mit dem Interesse, welches die Abwechslung bietet, erfasse. Mit ihm finden sich außer Th. Schmidt a. a. O. auch Seffers (s. Concentration I. 863) und Nägelsbach auf der Philologenversammlung in Stuttgart in Uebereinstimmung. Es

sei mir erlaubt, auch aus meiner eigenen Schulzeit eine damit zusammenhängende Erfahrung anzuführen. Ich hatte in den letzten drei Jahren auf dem Gymnasium ohne äußere Anregung das Princip befolgt, alle Zeit, die zur Präparation bestimmt war, in einer Woche dem Homer, in der zweiten dem Cicero, in der dritten dem Xenophon oder Herodot u. s. w. zuzuwenden, so daß ich im allgemeinen immer um einige Wochen der Classenlectüre vorausgeeilt war und für die eigentlichen Unterrichtsstunden nur noch nöthig hatte, die einige Zeit vorher angestellte Präparation aufzufrischen. So war ich in der Lage, der Lectüre in der Classe selbst mit größerem Interesse folgen zu können, weil ich schon eine zusammenhängende Partie zu übersehen im Stande war, also die das Spätere vorbereitenden Theile des Schriftstellers besser zu verstehen vermochte. Ebenso erleichterte sich mir die Präparation selbst dadurch sehr, daß ich, indem ich alle Tage einer Woche denselben Schriftsteller behandelte, mit den Vocabeln, Wendungen und dem Stile ganz anders vertraut wurde, als wenn zwischen je zwei Präparationen zwei oder drei Tage gelegen hätten. — Bekanntlich treten aber nicht minder gewichtige Stimmen für die Beibehaltung des gewöhnlichen Verfahrens ein, mehrere Auctoren neben einander zu lesen. So sprachen sich Bäumlein (Jahns Jahrb. 78. S. 269, ferner auf der Stuttg. Philol.-Vers., auch in dem Art. Griech. Sprache III. 77) und namentlich ein P. M. unterzeichneter Verfasser (Jahns Jahrb. 76. S. 55) für dasselbe aus. Es wird besonders hervorgehoben, daß die Composition, welche als die Blüte des Gymnasialunterrichts anzusehen sei, weil sie den Schüler zur Production auffordere, während er sich bei der Lectüre vorzugsweise receptiv verhalte, darunter leiden müße, wenn in einem Halbjahr nur ein Dichter gelesen werde, ja selbst bei einem vierwöchentlichen Ausfall des Cicero sei schon ein Rückgang zu bemerken. Es darf nun gefragt werden, ob ein wirklich so unsicherer Besitz, der nur unter fortwährender Unterstützung erhalten werden kann, einen so großen Werth beanspruchen dürfe, daß er allein hiebei maßgebend sein soll. Ein andrer Einwurf wird dahin gemacht, daß das poetische und prosaische Elemente stets neben einander vertreten sein müße und es daher unverantwortlich sei, das eine stets eine Zeit lang auf Kosten des andern unberücksichtigt zu lassen. Dem wird aber leicht dadurch begegnet werden können, daß neben dem lateinischen Prosaiker gleichzeitig der griechische Dichter gelehrt werde und umgekehrt. — Die Frage scheint mir nun zwar nicht allgemein entschieden werden zu können, sondern vieles von den Persönlichkeiten der Lehrer und andern individuellen Verhältnißen, namentlich aber auch von der Eigenthümlichkeit des Schriftstellers abzuhängen. Eine Tragödie des Sophokles in etwa zwei wöchentlichen Stunden ein Semester lang hinzuschleppen, scheint kaum erträglich, wenn ein lebhafter, frischer Eindruck gewonnen werden soll. Hier also lese man denselben in vier, fünf Stunden wöchentlich, indem nur die grammatischen Compositionsübungen nebenhergehen. Dasselbe wird von Plato, Tacitus u. a. gelten. Horaz dagegen bietet in den Oden nur kleine Ganze; sollten diese in ähnlicher Weise behandelt werden, so fürchten wir, daß bei der schnellen Aufeinanderfolge derselben jedes einzelne in seinem individuellen Werthe verloren gehen müßte, daß der kräftige Eindruck, den jedes zu machen im Stande ist, durch das schnell folgende nächste beeinträchtigt werden dürfte. Und so ist auch ein Hauptvorwurf des P. M. gerade an Horaz angeknüpft. Er führt mit Recht an, wie erwünscht ein Memoriren zahlreicher horazischer Oden sei, um ein rechtes Vertrautsein mit denselben herzustellen, wie aber dies nicht möglich sei, wenn die Oden ebenfalls etwa ein Viertel- oder Halbjahr den alleinigen Gegenstand der Lectüre bilden und dann auf längere Zeit von dem Lectionsplan verschwinden sollten. Diese Oden des Horaz sollte man daher neben der übrigen Lectüre in zwei wöchentlichen Stunden, die man passend auf zwei auf einander folgende Tage legen würde, hergehen lassen. Anders könnte es sich freilich schon für die Satiren und Episteln gestalten. Im allgemeinen aber möchten wir glauben, daß der Gewinn des succeſſiven Unterrichts erzielt, der Nachtheil vermieden werden könnte, wenn vierteljährlich der Prosaiker und Dichter abwechselten, während des lateinischen Prosaikers der griechische Dichter gelesen würde

und umgekehrt, so daß ein Ganzes ziemlich schnell hinter einander bewältigt und so ein kräftiger Eindruck von demselben hervorgerufen würde.*) In ähnlicher Weise wird in den mittleren Classen verfahren werden können, daß neben dem grammatischen Pensum in den für die Lectüre bestimmten Stunden dem einen Quartal ausschließlich etwa Ovid und Xenophon, dem andern Cäsar und Homer zugewiesen würde. Wir verweisen auch noch auf die englische Einrichtung, von der Wiese (Briefe S. 82) berichtet, daß auf den public schools der Cursus jedes Semesters gewöhnlich in zwei Theile getheilt werde, die language time und die history time, indem in der zweiten Hälfte von den Auctoren überwiegend die Historiker gelesen würden, z. B. zu Rugby in der Sprachenzeit in Prima Homer, griechische Tragiker, Demosthenes, Aristoteles Ethik, Virgil, Cicero; in der Geschichtszeit Thucydides, Arrian, Tacitus. — In ähnlicher Weise wird das Princip eines successiven Unterrichts auch auf andre Lehrgegenstände Anwendung finden können. Dem Französischen ist nur eine beschränkte Stundenzahl zugewiesen; da habe ich es in den mittleren Classen zweckmäßig gefunden, in der ersten Zeit jedes Semesters alle Stunden dem grammatischen Pensum zuzuwenden und nach Absolvirung desselben nur Lectüre zu betreiben, die nur durch die Rückgabe häuslicher Compositionsübungen ab und zu unterbrochen wird. Bei der geringen Zeit, die man von dem Schüler für die Vorbereitung auf diese Lectüre verlangen darf, wird freilich zunächst nur ein kleines Stück in einer Stunde gelesen werden können, die Schüler kommen aber bald in den Gang, so daß dasselbe nach einiger Zeit erheblich ausgedehnt werden kann. Indem aber die Erklärung selten größere Schwierigkeit darbietet, darf man das Gelesene zur Repetition, Befestigung und Erweiterung des Grammatischen benutzen; denn es scheint mir nicht zweifelhaft, daß es bei der geringen Zeit dringend geboten sei, das Grammatische auf das Elementare und Ueblichste zu beschränken, Abweichendes oder Eigenthümliches der gelegentlichen Bemerkung bei der Lectüre vorzubehalten. Das Vorausschicken des Grammatischen im Anfange jedes Semesters soll zugleich verhüten, daß gewiße wichtige Partien, die bei einem Nebeneinandergehen von Grammatik und Lectüre erst in den letzten Wochen an die Reihe kommen würden, der nothwendigen Wiederholung und Einprägung entbehren, während diese nach jener Vertheilung vielfach bei Gelegenheit der Lectüre stattfinden können. — Ebenso wenig wird in der Geschichte und Geographie, denen gemeinschaftlich in den mittleren und oberen Classen vom preußischen Normalplan je drei Stunden zugewiesen werden, etwa eine Stunde das ganze Semester hindurch für die Geographie bestimmt werden dürfen, sondern es wird gerathen sein, am Anfang oder Ende jedes Semesters sämmtliche Stunden auf Absolvirung des geographischen Pensums zu verwenden, in der übrigen Zeit ununterbrochen Geschichte zu betreiben. Wie der Uebelstand der einzigen unglückseligen Stunde in der Naturlehre in Secunda in ähnlicher Weise zu beseitigen sei, darüber habe ich mich in dem Artikel Naturlehre (V. 152) ausgesprochen.

Was nun auch principiell für den successiven Unterricht geltend gemacht werden kann, so hat doch Mützell (Z. f. G. IV. 124) vollkommen Recht, wenn er an die oben angeführte Stelle Herbarts (S. 133) anknüpfend sagt: „Ich weiß sehr wohl, daß diese Vorschriften für die Praxis der Schule eine weit geringere Erheblichkeit haben, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Gewiße Unterrichtsgegenstände entziehen sich der Consequenz derselben ganz, weil die Schule im Interesse der Schüler auf einer ununterbrochenen Betreibung derselben beharren muß. Will man das System im großen durchführen, so entsteht eine ziemlich complicirte, künstliche Maschinerie, die leicht ins Stocken gerathen kann und bei der Lehrercollegien vorausgesetzt werden, wie sie sich nur selten

*) Eine Hauptbedingung der Ausführbarkeit dieses an und für sich sehr empfehlenswerthen Vorschlags hinsichtlich der classischen Lectüre liegt natürlich darin, daß der lateinische und griechische Schriftsteller in einer Hand liege. Wo das nicht ist oder nicht sein kann, wird die Ausführung leicht hieran scheitern. D. Red.

und unter ganz besonders günstigen Umständen zusammen finden dürften." Aber im Auge sollte jener idealere Zustand bei der Entwerfung der Lehrpläne, der Lectionspläne immer behalten werden, um danach, wenigstens soweit es dem entgegenstehende erhebliche Uebelstände erlauben, die Vertheilung der Lehrgegenstände und Pensen auf die Jahrescurse, die Semester und Quartale, auf die Tage und Stunden vorzunehmen.

Dr. Erler.

Südamerika s. am Schluß des Bandes.
Sünde s. d. Art. Böse.
Supplirung s. Pensionsverhältnisse.
Suspension s. Disciplinarverfahren.
Sympathetisches Gefühl s. Mitgefühl.
Synthetisch s. Methode.

T.

Tabakrauchen. Der Gebrauch des Tabaks ist nachgerade fast über die ganze Erde verbreitet. Wir finden ihn im hohen Norden, wie im äußersten Süden, in den Ost- und Westländern, bei den rohesten und gebildetsten Völkern, je und je als Arzenei, je wohl im Dienste religiöser Gebräuche, meist aber als Mittel des Genusses. Er wird angewendet gegen verschiedene unbehagliche Einflüße, gegen Kälte sowohl als Hitze, Feuchtigkeit wie Trockenheit, Hunger und Durst. Auch gegen die Pein der Langweile muß er Hülfe bringen; vor allem aber hat er als Lustmittel ein gewißes sinnliches Behagen zu schaffen und den Lebensgenuß zu steigern. Die Canäle, durch welche die Kraft des narkotischen Krautes der Natur des Menschen zugeführt wird, sind Mund und Nase. Daß man ihn wohl auch noch in die Ohren stecken werde, wie ein alter Satiriker weissagt, hat sich bis jetzt nicht erfüllt. Man kaut ihn, man schnupft ihn, man verbrennt ihn, man schluckt den Rauch davon oder läßt ihn wieder zum Mund als einem Kamin ausgehen. Das letztere ist die bei uns gewöhnliche Art dieses seltsamen Genusses, das Rauchen des Tabaks. In dieser Form allein berührt auch der Tabak das pädagogische Gebiet. Daß das Kauen oder Schnupfen desselben unserer Jugend gefährlich geworden sei, ist uns nicht bekannt. Beide Formen des Genusses haben zu wenig ansprechendes für die jugendliche Phantasie; die eine stößt sie mehr ab als unflätig und eckelhaft, die andere reizt als eine wunderliche Fütterung der Nase mehr den Sinn für das Komische und geht selten über Versuche der Schelmerei und des Muthwillens hinaus. Bei dem Genuß in Form des Rauches aber vereinigen sich verschiedene Umstände, um ihn für den Knaben und Jüngling versuchlich zu machen. Da ist der an sich schon interessante Verbrennungsproceß, da ist der eigenthümliche Reiz, den das narkotische Kraut auf die junge Natur übt, erst grauerlich und schauerlich, und hinterher doch, wenn man dabei beharrt, behaglich; da ist namentlich der Kitzel des Vorwitzes, den Männern nach zu thun und sich selbst schon einen Mann zu dünken, und müßte er auch in Gedanken seiner Länge noch eine Elle zusetzen. Dieser letztere Umstand namentlich, die Nachahmung des Mannes, ist unserer Anschauung nach vom größten Gewicht; er bildet die Hauptmacht des Raucherthums, er ist der glückliche Werber für das unabsehbare Heer der Raucher. Wäre nicht dieser psychologische Reiz, den die Pfeife oder Cigarre des Mannes auf die Jugend übt, der physiologische allein wäre sicherlich nicht stark genug gewesen, um eine so ungeheuere Verbreitung des Rauchgenusses auch in unserem Volke zu bewirken, daß ein Münchener Professor, von Bibra, sagen kann, ein nichtrauchender Mann sei eine Ausnahme. Blies doch das zollvereinte Deutschland im Jahr 1867 allein über 3400 Millionen Cigarren in die Luft, und das neue deutsche Kaiserreich dürfte es wohl

noch um ein gutes weiter bringen. Der Verbrauch auf der ganzen Erde in jeder Form wird gegenwärtig auf ohngefähr 2 Millienen Tonnen = 4,400 Millionen Pfund für das Jahr veranschlagt, eine Menge, die das Gewicht des Getreides aufwiegt, welches 10 Millionen Menschen in einem Jahre verzehren würden, deren Werth dem ganzen Brodbedarf eines Jahres in England gleich kommt. 5½ Millionen Morgen Landes sind für den Bau von Tabak verwendet.

Bemerkenswerth für unsern Zweck ist der Umstand, daß die vorherrschende Form des Tabaksgenusses, das Rauchen desselben, gewöhnlich in der Jugend seinen Anfang nimmt. Daß ältere Personen erst dasselbe anfiengen, ist im ganzen selten. Die Raucherstatistik weist das 18. Lebensjahr als dasjenige nach, in welchem durchschnittlich das Tabakrauchen begonnen wird. Die Gefahr, in praktische Bekanntschaft mit dieser Sitte zu gerathen, erstreckt sich demnach auch in das angehende Jünglings-, ja Knabenalter, umfaßt somit ein gut Theil der Jugend, wie sie unseren höheren Schulen anvertraut ist, ohne darum die niedere, ja die Volksschule ganz unberührt zu lassen. Die Gefahr, sagen wir, und bezeichnen damit sogleich von vorneherein unseren Standpunct zur Sache. Gefahr besteht einem drohenden Uebel, einem zu besorgenden Schaden gegenüber. Wir erklären aber sogleich zum Anfang, daß wir das Tabakrauchen im ganzen als ein Uebel für unser Volk ansehen und zwar als ein nicht so gar unbedeutendes. Von dieser Anschauung aus wird dann auch die pädagogische Seite der Sache in das rechte Licht treten. Es liegt uns demnach ob, zu zeigen, wie das Tabakrauchen

1) ein Schaden sei für unser Volk überhaupt,
2) ein Schaden sonderlich für unsere Jugend, und dann
3) wie diesem doppelten Schaden zu steuern sein möchte.

Wir können hier vieles nur andeuten oder nur in Umrissen geben, was ausführlich behandelt ist in dem Schriftchen: „die Rauchhexe, alten und jungen Gliedern des Raucherordens, sonderlich rauchenden Vätern, Lehrern und Geistlichen zur genaueren Betrachtung vorgeführt von J. V. Strebel. 2. Aufl. Stuttg. Metzler. 1869.“ Wir werden darum öfters darauf zurückweisen unter der Abkürzung: R.H.

Vor allem stellen wir den Begriff des Tabakrauchens fest, wie er hier in Betrachtung kommt. Der Tabak ist eine arzneiliche Pflanze, die, richtig angewendet, manchem Uebel zu steuern vermag. Als solche wurde sie auch anfangs von dem Manne, der sie zuerst (1560) in Europa pflanzte und ihre botanische Benennung (Nicotiana) veranlaßte, dem französischen Gesandten am portugiesischen Hofe, Jean Nicot de Villemain, angesehen und nach ihm von vielen gerühmt (R.H. 23 ꝛc.). Wenn man die in diesem Kraute liegenden Kräfte auf Krankheiten oder auf Verstimmungen des Leibes anwendet, z. B. auf das sogenannte Miserere, auf eine gewiße Art von Leibschäden oder zur Aufschließung des verstopften Leibes, so ist dagegen nichts zu sagen, so wenig als gegen Rhabarber, China ꝛc. Man mag dasselbe auch in Rauchform gebrauchen, wie andere Dämpfe. Wir geben den arzneilichen Nutzen des Tabaks auch in Form des Rauchens zu für Fälle von leiblicher oder geistiger Ermüdung, als Abstumpfungsmittel gegen das Gefühl von Hunger und Durst, als Bewahrungsmittel gegen den Schlaf im Falle der Nöthigung zu längerem Wachen; wir begreifen daher auch den Werth des Tabaks für den Soldaten im Feld wie im Lazareth; auch als Schutzmittel wider manche ansteckenden Krankheiten, als Gegenwehr bei widerigen Gerüchen u. dgl. mag dem Tabaksrauche seine Ehre bleiben so gut, als dem Rauche der Wachholderbeere oder Rauchkerze. In diesen und ähnlichen Fällen ist der Tabak Arzneimittel und als solches an sich harmlos. Ja wir gehen noch weiter und wollen auch mit dem Manne nicht rechten, der zuweilen eine Cigarre zu seinem Vergnügen verbrennt und sich dadurch eine Stunde der Ruhe und Erholung angenehmer und behaglicher macht, soweit das seine Person allein angeht. Der Tabak würde dabei einen ähnlichen Dienst thun, wie Kaffee, Thee, Wein, Bier, nur freilich immerhin mit dem Unterschiede, daß die genannten Getränke zu den Nahrungsmitteln zählen und die mit ihrem Genusse verbundene Erhöhung des natürlichen

Lebensgefühls als accidens bewirken, auf welche es der Raucher in künstlicher Erregung anlegt. Darin liegt nun zwar schon ein gewißer Epikureismus; doch wollen wir fürs erste diesen dem Gewissen des solchen Genuß suchenden Mannes überlassen. Wir könnten also den frei Rauchenden, so weit es sich um ihn allein handelt, unbeanstandet schmauchen lassen, so gut wir einen andern unbeschrieen seinen Kaffee schlürfen sehen. Etwas ganz anders aber ist das Rauchen des Tabaks, wie es gewöhnlich getrieben wird, das bloße Lust- und Gewohnheitsrauchen, wie es die eigentlichen Raucher theils für sich zu Hause, theils in Gesellschaft treiben. In diesem sehen wir wirklich einen Schaden für unser Volk.

Bei diesem Rauchen als Gewohnheit und Sitte tritt die arzneiliche Eigenschaft des Tabaks im Grunde ganz oder fast ganz zurück. Die allermeisten Raucher fangen das Rauchen nicht aus Gesundheitsrücksichten an. Die Arznei ist zu einem bloßen Genußmittel geworden. Der Raucher raucht nicht, weil ihm etwas wehe thut, sondern weil ihn das Rauchen in eine behagliche Empfindung versetzt, und ändert sich das etwa später, so ist dieses Wehe gewöhnlich erst durch den Rauchgenuß herbeigeführt. Es gieng mit dem Tabak, wie mit dem Branntwein, der auch erst Arzneimittel und nur in den Apotheken zu haben war, nach und nach aber, besonders durch Soldaten, im Volke sich verbreitete und nun in jeder Kneipe zu finden ist. Diesem künstlichen Herzerfreuer und Volksbeglücker gegenüber hat der Tabak den Vorzug der mindern Schädlichkeit; aber dafür stellt sich der Tabaksgenuß als offenbare Unnatur dar. Er wird in keiner Weise von der Natur des Menschen begehrt, muß ihr vielmehr erst aufgedrungen werden, indem sie sich mit einem unzweideutigen Abscheu dagegen sträubt. Die meisten Anfänger in der Rauchkunst wissen davon zu sagen. Das Bedürfnis wird erst durch fortgesetzte Aufnöthigung geweckt und herangezogen. Rauchen ist also an sich eine Unnoth. Die ganze eine Hälfte des menschlichen Geschlechtes, das weibliche, bei gebildeten Völkern wenigstens, so wie die immerhin noch nicht so ganz unbedeutende Zahl nicht rauchender Männer in allen Ständen ist des Zeuge. Kein Weib, kein nicht rauchender Mann vermißt den Tabak. Dagegen führt die Gewohnheit des Rauchgenusses ein oft sehr empfindliches Gefühl des Entbehrens mit sich und vermag den Mann in Fesseln zu schlagen, die eben so drückend als schmachvoll werden können. Wer eine Zeitlang freiwillig raucht, der muß rauchen. Der narkotische Reiz des Tabaks wird ihm zum Bedürfnis, das nach und nach seine Befriedigung gebieterisch fordert. „Kein Sinnengenuß," sagt Dr. Tiedemann in seiner Geschichte des Tabaks, „wird so schnell zur Gewohnheit und übt über den Menschen eine solche Macht aus, als der Tabak. Bei solchen, die an ihn gewöhnt sind, stellt sich Verstimmung und ein Gefühl großer Unbehaglichkeit ein, wenn sie den Tabak entbehren müßen. Es giebt Leute, die sich so sehr an das Tabakrauchen gewöhnt haben, daß sie zu keiner Beschäftigung aufgelegt sind, wenn ihnen der Tabak mangelt." — Ist das nicht ein wahrer Knechtszustand? Kann man nicht von Rauchsklaven reden? Und die kleine Tyrannin, die Cigarre, hat schon Könige und Fürsten, Denker und Dichter, Gelehrte, Künstler, Feldherren, kurz Hohe und Gewaltige aller Art, selbst geistliche Väter und Kinder Gottes nicht ausgenommen, in ihren Fesseln gehalten und hält solche noch. Im „Daheim" schreibt ein Correspondent aus Laon: „Die gesammte preußische Armee ist von einem Gedanken, einem Verlangen beseelt, und zwar nicht nach Ruhm oder Paris oder Feindesblut, sondern nach einer — Cigarre." Man hat Grund zu glauben, daß das auch von den übrigen Theilen des deutschen Heeres in Frankreich gelten dürfte. O über unsere wackeren Krieger, die so Großes gewagt und so Schweres getragen, und doch so schwach sind, wo es den gewohnten Reiz des zauberischen Krautes gilt! Wir haben zwar den arzneilichen Werth des Tabaks für den Mann im Felde zugestanden; aber daß es immerhin nur bei dem vorher schon gewohnten Raucher und bei einer eben durch diese Gewohnheit schon verderbten Natur zu einer solchen überwältigenden Sehnsucht nach einem Glimmstengel kommen könne, ist doch klar. Eine unverrauchte Natur entbehrt ihn auch im

Felde nicht und schlägt sich auch ohne seine Hülfe durch die Unbilden des Kriegs. Mancher Gelehrte bringt keinen Aufsatz, mancher Prediger keine Predigt zu Stande ohne das narkotische Räuchopfer. Ist aber solch eine Gebundenheit, die sich bis zur sittlichen Sklaverei steigern kann, nicht wirklich ein bedenkliches Uebel? So gewiß als die Branntweinsklaverei, wenn auch rücksichtlich der seelischen und leiblichen Einwirkung noch ein Unterschied stattfindet. Allerdings steigt diese Gebundenheit nicht bei allen Rauchern zu gleich hohem Grade; aber man wird doch bei den meisten eigentlichen Rauchern sagen dürfen: sie sind gebundene Leute. Nicht wenige fühlen und beseufzen ihre Fesseln, aber ohne Macht, sie zu sprengen. Das sittliche Uebel hat aber nicht so gar selten auch das leibliche Uebel zur Folge.

Was dem Tabak seinen eigenthümlichen Reiz verleiht, ist das Nicotin. Dieses ist aber als eines der stärksten Gifte bekannt. Speichelfluß, Erbrechen, Darmausleerung, beschleunigter und erschwerter Athem, heftiger Herzschlag, Zittern und Zucken der Glieder und endlich Tod ist die Wirkung desselben, sobald es irgendwie in den Organismus eines Thieres oder Menschen gebracht wird. Einige Tropfen Nicotin von dem Chemiker Orfila (Prozeß Bocarmé in Brüssel) auf die Zunge von zwei Hunden gebracht, tödteten diese in 30 Secunden. Der Theeaufguß von einer einzigen Cigarre tödtet ein Kind, desgleichen ein Theelöffel Schnupftabak. Ein Absud von Tabaksblättern, der die Kühe eines Landwirths von Ungeziefer befreien sollte, kostete in 24 Stunden dem Ungeziefer sammt den Kühen das Leben.

Die oben genannten Wirkungen des Nicotin klingen nun sämmtlich bei der Verdünnung, die das Nicotin durch das Rauchen erleidet, in der Natur des Menschen nach. Ein starker Raucher bringt zwar nach Dr. Piderit täglich kaum den zehnten Theil eines Grans Nicotin zur Einwirkung auf seinen Organismus; dennoch bleibt auch diese geringe Menge nicht ohne Einfluß auf denselben. „Der Tabak," so versichert Dr. Belott in seinen „Mysterien des Tabaks und der Cigarre," „ist kein wirkungsloses Kraut. Im Gegentheil, er besitzt eine kräftige und entschiedene Wirkung; seine Bestandtheile wirken schneller und heftiger auf unsern Organismus ein als alle anderen Medicamente. — Der Tabak kann heilsam und angenehm, er kann aber auch gefährlich und nachtheilig werden." Uebermäßiges Rauchen hat mitunter schon die äußerste der oben genannten Wirkungen, den Tod, verursacht z. B. zwei Wettrauchern, von denen der eine es auf 17, der andere auf 18 Cigarren brachte. Beide wurden Opfer ihres Frevels. Der mäßigere Genuß des Tabakrauchs vermindert, als Nachklang von der lähmenden Wirkung des Nicotin, den Bewegungstrieb und verbreitet über alle willkürlichen Muskeln eine gewiße Ruhe und Behaglichkeit. Er „beseitigt die natürliche Unruhe," sagt Piderit. Aber auf diesen Nachklang der lähmenden Wirkung des Nicotin tönt auch jene zweite Wirkung nach, jenes Zucken und Zittern, jene unruhige Erregung des Herzens und Blutes; daher eine Erregung der Lebensgeister, welche z. B. die geistige Productionskraft des Rauchers fördert, ja bei gewohnten Rauchern in dem Maße bedingt, daß sie ohne diese Stimulanz zum geistigen Produciren fast untüchtig sind und daß erst mit dem aufsteigenden Rauche der gelähmte Genius sich zu erheben vermag. Dieselbe Erregung der Lebensgeister ist es aber auch, die dem trägen, geistesstumpfen Menschen, dem wilden, wie dem zahmen, seine Pfeife so behaglich macht.

So weit wäre von einem eigentlichen Nachtheile des Rauchens für die Gesundheit noch keine Rede; man könnte es einfach, so lange es mäßig getrieben wird, für eines von den Mitteln halten, durch welche der Mensch sich zu seiner Thätigkeit ermuntert oder sein Dasein angenehmer und behaglicher macht. Allein bedenklich ist doch schon einmal, daß man sich erst den Tabaksgenuß mit Ueberwindung eines Naturprotestes angewöhnt haben muß, um diese Vortheile zu empfinden, und dann, daß er wenigstens bei manchen Naturen entschieden nachtheilige Wirkungen hervorruft. Schon der bekannte Arzt Tissot sagt in seinem Buche von den Krankheiten der Gelehrten: „Ich fürchte nicht, zu sagen, daß der Tabak, wenn er auch nicht jedermann schadet,

doch wenigstens dem größten Theile schadet, nur einem immer weniger als dem andern; nöthig aber hat ihn gar niemand." Genauere Beobachtung hat nachgewiesen (Daheim 1865 S. 677 ꝛc.), daß das Rauchen namentlich für nervöse Naturen entschieden schädlich sei, indem es die Ueberempfindlichkeit der Nerven steigert und einen Krankheitszustand hervorbringt, der mit dem Namen Rückenmarksreizung bezeichnet wird. Die Wirkung des Nicotin wirft sich nämlich vorzugsweise auf das Gehirn und Rückenmark. Daraus folgen denn allerlei Krankheitserscheinungen, welche durch die vom Rückenmark nach Kopf, Hals, Brust, Unterleib ausgehenden Nervenpaare vermittelt werden: krankhafte Gefühle im Hals, Brustbeklemmungen, Herzklopfen, Verdauungsstörungen, Magenkrampf, Kolik ꝛc., wozu sich noch allerlei damit zusammenhängende Gemüthsverstimmungen gesellen: ängstliche Vorstellungen, Verzagtheit, schwankendes Wesen, unnöthige Sorgen u. dgl.

Uns dünkt, das sei schon genug, um mindestens solche Leute, die fühlen, daß sie Nerven haben, vom Rauchen abzuhalten. Für sie ist der Tabak recht eigentlich Gift. Wenn Uebel, wie die oben genannten, aufhören, so wie der Raucher mit seinem Feuerwerk aussetzt, und sich wieder einstellen, sobald er es wieder in Thätigkeit setzt (R. H. S. 28), wenn ein Arzt, der Jahre lang gegen sein eigenes Herzleiden, seine Appetitlosigkeit und sein schlechtes Aussehen vergebens doctert, dann, nachdem er das Rauchen aufgegeben, auf einmal von allen seinen Leiden geheilt ist, so ist doch sicher der Beweis geliefert, daß der Tabaksrauch der eigentliche Geist der Krankheit sei. Man weiß, wie schwer ein gewöhnlicher Raucher, selbst wenn es seiner Willenskraft gelungen ist, den Rauchbann zu brechen, seinen Leib diesem Bann entzieht. Hat das gewohnte Rauchen auch keine fühlbaren Krankheitserscheinungen hervorgerufen, so treten solche oft da ein, wo man von dem täglichen Räuchopfer abläßt. Ein ehrsamer Krämer, der seit Jahren seine Morgenpfeife gewohnt war, wurde, als er der schmählenden Hausehre zu lieb, die ihm dafür den gewohnten Kaffee opferte, das Rauchen aufgab, sterbenskrank. Der Arzt hörte endlich, was geschehen, verordnet eine Pfeife, und die erschrockene Hausehre bringt selbst das alte Aergernis herbei. Wenige Züge, und der kranke Mann war genesen, — ein Beispiel von vielen, die eben so viele Beweise sind für die Störung, welche der Tabaksgenuß in der Haushaltung des Leibes anrichtet. Selbst die Menschenfresser der Südsee verachten nach Dr. Schmarda's, eines österreichischen Weltumseglers, Zeugnis das Fleisch von Rauchern wegen seines widerlichen Geschmacks. Was braucht man weiter Zeugnis für den bösen Einfluß des Tabaks auf Fleisch und Blut des Menschen? Neuere Aerzte sprechen darum auch geradezu von Rauch- oder Cigarrenvergiftung, und eine phthisis fumatoria (Rauchschwindsucht) gesellt sich in der Pathologie des Arztes schwesterlich zum delirium tremens oder Säuferwahnsinn. Nicotin und Alcohol fraternisiren.

Bei der nahen Verbindung von Leib und Seele wird es nicht zu verwundern sein, wenn mit dem leiblichen auch das seelische Leben in Mitleidenschaft gezogen wird. Wir beschränken uns hiefür auf eine einzige statistisch beglaubigte Thatsache. Das Monopolerträgnis der Tabaksfabrikation in Frankreich hat sich in 33 Jahren (1832—65) von 28 Millionen Franken jährlich auf 180 Millionen gehoben: ein stattlicher Gewinn für die Staatskasse! Aber gleichlaufend mit diesem Fortschritte des Tabakserträgnisses schritt auch die Zahl der Geisteskranken in Frankreich vor, nämlich von 8000 auf 44,000 Wahn- und Blödsinnige. Der französische Akademiker Jolly glaubte in einem vor der Akademie gehaltenen Vortrage beide Erscheinungen in ursächliche Verbindung setzen zu müßen. „Die unmäßige Anwendung des Tabaks," schloß er, „verursacht eine Schwäche des Gehirns und Rückenmarks, die zum Wahnsinn führt." Fälle von Gehirnerweichung infolge starken Rauchens sind auch sonst mehrfach beobachtet worden. Die Rauchgewohnheit ist also nach diesem allen auch für das leibliche Leben durchaus nicht so harmlos, als man es häufig zu nehmen pflegt, sondern vielfach nachtheilig:

Unser Urtheil dürfte sich auch nicht günstiger gestalten, wenn wir die Sache vom ästhetisch-socialen Standpuncte betrachten.

Rauchen ist an sich nichts schönes. „Hübsch ist es nicht," sagt Schubert. Das bleibt wahr, und wenn es auch Napoleon, der Onkel und der Neffe, thut. Es ist im Grund eine recht unfeine Sitte. Diese beständig ziehende und zehrende Genußsucht ist des feineren und gebildeteren Menschen unwürdig. Das Thier grast den ganzen Tag, das schlecht gezogene Kind will immer den Mund voll haben; der feinere Mensch hält auch im Genuße der Nahrung Zeit und Maß. Göthe nennt „Rauch des Tabaks" unter den Dingen, die ihm zuwider seien, wohl hauptsächlich darum, weil er sein Schönheitsgefühl beleidigte. Das ist wohl auch der Hauptgrund, warum das einigermaßen gebildete Weib nicht zur Pfeife oder Cigarre greift. Der dem Weibe eigene feinere Sinn für das Schöne ist ihm der mächtigste Schutz gegen diese Männeruntugend und wird es bleiben, selbst wenn ein Arzt, wie Belott, auch unseren Frauen und Jungfrauen aus medicinischen Gründen je und je ein Pfeiflein oder Cigärrlein anräth. — Das Unschöne des Rauchens tritt aber namentlich im gesellschaftlichen Leben hervor. Wenn doch nur wenigstens der Raucher seine Operation, sie sei nun gesundheitlicher oder nur vergnüglicher Art, für sich allein vornähme und damit in seinen vier Pfählen bliebe! Aber nein, er macht auch andere Leute zu Zeugen und unbefragten Theilnehmern davon. Gesellschaftliche Bildung vermeidet alles, wodurch man anderen Menschen unangenehm, beschwerlich wird. Wer sich z. B. eines übelriechenden Athems bewußt ist, wird sich hüten, einen andern mit der Atmosphäre seines Hauches in Berührung kommen zu lassen. Der Raucher fragt wenig darnach, wie der Rauch und Hauch seines Mundes seine Mitmenschen anspricht. Er ist ein Egoist. Er bläst im günstigen Falle seinen Havannaduft, im ungünstigen seinen Stinkerqualm aus dem Munde und überläßt in türkischem Gleichmuthe seiner Umgebung, sich mit Nase, Augen und Lungen nach Belieben darein zu finden. Der Raucher wird seinem Mitmenschen beschwerlich, und das ist nicht fein. Wir kennen manchen Ehrenmann, der eine sonst wohl gerne besuchte Gesellschaft meidet wegen der dort herrschenden Rauchatmosphäre, oder sie verläßt, wenn sich die Luft vom Heerrauche zu trüben beginnt. Andere, bei denen die Anziehungskraft der Gesellschaft überwiegt, greifen wohl gar selbst in der Verzweiflung zur Cigarre, um sich so, Dampf gegen Dampf, des widrigen Dampfandranges, wie sie sagen, besser zu erwehren. Ist dem Raucher über seiner Leidenschaft noch Schicklichkeitsgefühl genug geblieben, so sondert er sich wohl zuweilen von der Gesellschaft ab, sein Rauchbedürfniß zu befriedigen (Rauchzimmer), oder er wird im andern Falle im Namen des Anstandes gemaßregelt und gesetzlich ausgesondert (Rauchverbot für öffentliche Gebäude, anständige Zimmer, Speise-, Wartsäle, Wagen I. und II. Classe 2c.). Namentlich bewirkt aber auch der Rauchgenuß eben durch seine Unfeinheit eine Scheidung der Geschlechter in geselliger Beziehung, die für den Ton der Unterhaltung und für das Familienleben nichts weniger als förderlich ist. Er befördert namentlich das Wirthshausleben, den Genuß von geistigen Getränken, sonderlich des Bieres weit über das Maß des Bedürfnisses hinaus, die Kneipenhockerei und eine gewiße Philisterhaftigkeit, das Gegentheil des frischen, freien, rüstigen Wesens, das dem Mann und Jünglinge so wohl ansteht. Zu diesen gesellschaftlichen Nachtheilen gesellt sich noch

der ökonomische. Diejenigen Staaten zwar, welche die Fabrication des Tabaks als Staatsvorrecht betreiben, wie Frankreich, Oesterreich, oder die ihn als willkommenes Steuerobject ansehen, ziehen daraus großen Gewinn. Aber wer liefert diesen eigentlich? Das sind die Herren Raucher. Sie legen in aller Stille die Millionen unter sich um, die in die Staatskassen oder in die Taschen der Fabrikanten und Krämer fließen. Und das thun sie als musterhafte Steuerzähler ohne Murren, Jahr aus, Jahr ein! Das deutsche Reich bläst wohl jährlich seine 100 Millionen Gulden, wo nicht gar Thaler in die Luft. Wie theuer kommt manchen Raucher seine Pfeife jährlich zu stehen! wie theuer die so leicht zu gewinnende Cigarre! Wie viel nothwendige oder nützliche Aus-

gaben werden durch die Rauchsteuer zurückgedrängt und wie viele weitere unnöthige Ausgaben herbeigeführt! Wohl ernährt die Tabaksindustrie auch Tausende; aber die Hände, die jetzt dem bloßen sinnlichen Behagen dienen, würden leicht eine edlere Beschäftigung finden.

Alles zusammengenommen können wir die Sitte des Tabakrauchens für unser Volk nicht als einen Gewinn ansehen, sondern als einen Schaden, nicht als eine Förderung seines gesunden Lebens, sondern als eine Störung und Behinderung desselben; sie ist und bleibt als Sitte eine unnatürliche, den freien Willen knechtende, vielen ungesunde, eine unfeine, beschwerliche, kostspielige und den Sinn für feinere, edlere Genüsse nicht selten abstumpfende Untugend.

Wir mußten den vielen befangenen Freunden des Rauchgenusses gegenüber unser Urtheil etwas eingehender begründen, um für die pädagogische Würdigung der Frage wegen des Tabakrauchens die sichere Grundlage zu gewinnen; denn wäre es für das Volk nicht von Bedeutung, ob seine Männer dem Raucherorden angehören oder nicht, so hätte es auch für die Jugend nicht gar viel auf sich und es würde sich bei ihr hauptsächlich nur um den terminus a quo handeln, um die Zeit ihres Eintritts in die große Rauchverbrüderung. So aber sind wir nun berechtigt, ja verpflichtet, es mit dem Rauchen unserer Jünglinge und Knaben ernst zu nehmen; denn es ist 2) ein Schaden sonderlich für unsere Jugend.

Vor allem tritt bei jungen Rauchern der Nachtheil für die leibliche Gesundheit in den Vordergrund. Darin sind Physiologen und Aerzte ohne Ausnahme einverstanden, daß das Tabakrauchen für das Knaben- und frühere Jünglingsalter nicht nur keinerlei Nutzen habe, sondern entschieden schädlich sei. Die Thätigkeit des Nervensystems wird dadurch herabgestimmt und geschwächt und die Störung dieser wunderfeinen Telegraphendrähte, die durch den ganzen Mikrokosmus des Leibes laufen, macht sich denn auch in manchfacher Weise geltend. Die gesunde, kräftige Thätigkeit und Entwicklung des jungen Leibes wird durch die vergiftende Wirkung des Nicotin wesentlich beeinträchtigt. Dr. Tiedemann sagt hierüber: „Tabakrauchende Knaben sind bleich, mager, in allen Körperbewegungen kraftlos, sehr reizbar und nervenschwach und welken schnell dahin." Ein Tourist sieht in Tyrol einen Knaben rauchen und drückt der Mutter seine Verwunderung aus. „Raucht der Fratz, so frißt er weniger," tröstet diese ihn und sich, und illustrirt damit, ohne es zu ahnen, die Behauptung des Physiologen. Auch Tissot, Piderit, Velott u. a. sind damit einverstanden. Der letztere versichert ausdrücklich, junge Leute, namentlich Knaben, würden immer nachtheiligen Einfluß auf Entwicklung und Ausbildung ihres Körpers vom Rauchen haben. Auch die meisten erwachsenen Raucher stimmen in dieses ärztliche Urtheil ein und haben noch manches erbauliche Wort der Warnung für die unerwachsenen, ja sie können sich sogar oft im Zorn gegen die vorwitzigen Novizen ihres Ordens ereifern. Die Väter sind denn doch selten, welche, wie uns von einem erzählt wurde, an den 14jährigen Sohn am Tage seiner Confirmation den Spruch richten: „Mein Sohn, du bist jetzt ein Mann, nun kannst du auch rauchen!" und ihn mit dem Zeichen der Mannheit, der Pfeife, ausrüsten.

Aber die Gefährdung der leiblichen Gesundheit ist für junge Leute nicht die einzige; der Rauchgenuß bringt ihnen auch sittliche Gefahren. Freilich ist das Rauchen junger Leute selbst schon ein Zeichen, daß es mit dem Sinn und Wesen des Knaben nicht richtig steht, „eine Signaltrompete, die nicht viel gutes anbläst." „Was ist erbärmlicher," sagt Schmieder (über moderne Bildung), „als die Selbstherrlichkeit eines Knaben, eines Schülers oder Lehrlings, der als Sinnbild seiner vollendeten Bildung zum jungen Herrn eine Cigarre im Munde führt!" Es ist ein Beweis vorhandenen Vorwitzes, der unjugendlich in die ihm noch versagten Genüsse vorgreift. Aber mit dem Forttreiben des Vorwitzes mehrt sich die Genußsucht, die unjugendliche Anmaßung und das Begehren nach weiteren Genüssen. Die Cigarre führt leicht in schlimme Gesellschaft, in Bierkneipen, Kaffeehäuser und von da wohl noch auf weitere abschüßige Wege. Bei

nicht wenigen, die später verdorben sind, dürfte die erste Cigarre eine nicht unbedeutende Rolle spielen. Mit dem Aufkommen der Cigarre nimmt auch gewöhnlich die eigentliche Jugendfrische ab, der Sinn für körperliche Rüstigkeit, für jugendliches Tummeln und Spielen rc.; es wird jenes philisterhafte Zusammenhocken, das die rauchenden Männer beschleicht, auch in die Kreise der Jugend eingeführt. Selbst das Bedürfnis der Bewegung tritt bei rauchenden Jünglingen nach und nach zurück, wie es denn eine von den Tugenden unseres Wunderkrautes ist, den Bewegungstrieb zu mindern und deshalb von Dr. Belott nicht bloß Schneidern, Schustern und ähnlichen Sitzern, sondern sogar Nähterinnen als ein gutes Mittel bei der »Vita Sedentaria« empfohlen wird. So hilft der Tabak zur Heranbildung jener Stubenhocker, die, falls sie Gelehrte sind, auch die Welt nur in ihrer camera obscura kennen lernen und von da aus beurtheilen. Dabei gewöhnt sich der junge Mensch an unnöthigen Geldverbrauch und belastet sich mit einer Steuer, an der er oft sein Leben lang schmerzlich zu tragen hat, — von den tieferen Schädigungen, die das höhere Geistes-, das tiefere Gemüthsleben, das Glaubens-, Gewissens-, Gebetsleben leicht dabei erfahren kann, gar nicht zu reden. „Ueberhaupt," sagt Schubert, der über der Beobachtung der Natur die höchsten Bedürfnisse des menschlichen Geistes nicht aus den Augen gelassen, „betäubt der Tabak und schläfert die inneren Sinne ein. Und diese sollten doch immer wach sein." Solche Raucher dürften immerhin seltene Vögel sein, die sagen können, wie uns ein eben so geistvoller und gelehrter als entschieden glaubiger Mann, der aber immer noch, trotz jeweiliger Anfechtungen wegen der „Gewohnheitssklaverei und des Geldverpaffens," an der Leimruthe kleben geblieben war, sagte: „Der lustigen Gesellschaft und ihrer Verlockung hatte ich ohne Mühe getrotzt; in der Zeit meiner Bekehrung fieng ich an, zu rauchen," ein Zusammentreffen, das er an sich entfernt nicht in ursächliche Verbindung setzt, sondern aus der gleichzeitigen Aenderung seiner Lebensweise, namentlich dem Genusse von Thee und Kaffee, erklärt und nicht ganz ohne Grund.

So sehen wir im Tabakrauchen als Sitte und Gewohnheit eine Erscheinung, deren Nutzen höchst zweifelhaft, deren Schaden für Männer und Jünglinge, alles zusammengenommen, unleugbar ist. Das beste, was sich für das Lust- und Gewohnheitsrauchen, wie es sich auch ins gesellschaftliche Leben hineinzieht, sagen ließe, wäre noch das, daß es eine gewiße Gemüthlichkeit befördert und so das Alleinsein wie das Zusammensein mit Freunden genußreicher machte. Allein was ist diese Gemüthlichkeit am Ende anders als ein sinnlich-seelisches Behagen, wie es auch durch Branntwein, Opium, und ähnliche Stoffe bewirkt werden kann? So pflegten schon die alten Scythen (nach Herodot) der Gemüthlichkeit unter Anwendung von Hanfsamenrauch und ließen es sich dabei ganz kannibalisch wohl sein. Der Tabak hat vor jenen Beseeligungsmitteln nur den Vorzug minderer Schädlichkeit. Der Raucher desselben versetzt sich im Grunde in einen Zustand der Berauschung; aber der Tabaksrausch ist, wie Belott ihn nennt, ein nüchterner Rausch, ein Rausch ohne Beeinträchtigung des Bewußtseins, das wahre Ideal eines Rausches. Sollte aber dieser Tabaksrausch darum, sittlich angesehen, viel edler und menschenwürdiger sein als der trunkene Rausch von Wein, Bier, Branntwein? Selbst Belott, der medicinische Fürsprecher des Tabaks, kann nicht umhin, ihn ebenso unverträglich mit der Menschenwürde, als gefährlich für geistige und körperliche Wohlfahrt zu bezeichnen. Die Vergleichung des Tabakrauchens mit dem Genusse geistiger Getränke liegt so nahe, daß man früher vom Tabaktrinken sprach. Der eigentliche Raucher ist ein Tabaktrinker, der starke Raucher ein Tabaksäufer. Ein starker Raucher und also der Unmäßigkeit zu beschuldigen, ist nach Belotts Urtheil jeder, der gewohnheitsmäßig täglich fünf Cigarren oder Pfeifen raucht. In was soll der Rauchsäufer eigentlich besser sein als der Weinsäufer? — Durch das „Träumen mit offenen Augen, wie der Araber die durch den Tabaksrauch bewirkte Behaglichkeit nennt, erhöht nach Piderit der civilisirte Mensch den Genuß seines Daseins." Wohl; aber man darf dabei nicht übersehen, daß dieser civilisirte Mensch erst künstlich einer solcher Er-

höhung bedürftig gemacht werden muß. Der gesunde Mensch von Bildung bedarf einer solchen künstlichen Stimmung zum Genusse seines Daseins nicht. Was er bedarf, das hat der Schöpfer schon bedacht und besorgt, indem er nicht nur die rührige Arbeit, sondern auch die Befriedigung des natürlichen Bedürfnisses von Speise und Trank mit einem Gefühl des Behagens verbunden hat, das bei besonderen festlichen Anlässen durch Güte und Menge des Nahrungsstoffes in gewißen Grenzen zu steigern, ihm kein stoischer Sittenrichter verwehren soll. Jenes beständige Gereiztsein- und Schwelgen-wollen aber in erhöhtem Lebensgefühl, jene sinnlich-seelische Wollust, in die sich der Raucher immer wieder versenkt, jenes fortgesetzte Haschen nach Genußseeligkeit riecht so stark nach Epikurs Apotheke, daß sie einen Mann von gesunden Sinnen und Sitten anwidern muß, wie sie denn auch thatsächlich ihr Urtheil empfängt und wenn auch in milderer Form als dies bei den Branntwein- oder Opiumslüstlingen der Fall ist, in ihr Gegentheil umschlägt, in Unlust und Stumpfheit. Denn starke Raucher sind (nach Tiedemann) „meistens indolent, gleichgültig, theilnahmlos und phlegmatisch," stellen also das gerade Gegentheil eines erhöhten leiblich-seelischen Daseins vor Augen. — Wenn aber das „Tubaken" als ein Vorzug des civilisirten Menschen geltend gemacht werden will, so steht dieser Meinung abgesehen davon, daß man auch von rauchenden Affen weiß, die Erfahrung entgegen, daß diese Sitte auch unter civilisirten Völkern von vielen rohen Leuten, unter den Völkern überhaupt aber durchaus nicht bloß von den civilisirten geübt wird. Die Culturvölker des Alterthums kannten sie nicht, dagegen trieben und treiben sie die Völker der Uncultur, von Hottentotten und Kaffern bis zu den Eskimo, von den westafrikanischen Negern bis zu den Menschenfressern Australiens mit den civilisirten Völkern um die Wette. Damit wird auch das Fündlein gewißer Vertheidiger des Tabaks, als verlange das erhöhte Nervenleben gebildeter Völker einen Zuschuß von Reiz und Beruhigung, wie ihn der Tabak böte, zur Seifenblase. Die Urbewohner Amerika's, denen wir das Rauchen abgelernt, könnten uns da schon eines andern belehren. Eher könnte der merkwürdige consensus gentium in diesem Stücke, das Rauchen roher und gebildeter, dummer und gescheidter, schwitzender und frierender, heidnischer und christlicher Völker uns auf ein gewißes Urbedürfnis hinleiten, das eben im Rauch des Tabaks seine Befriedigung fände, wenn nicht auch in andern bedenklichen Dingen ein solcher consensus bestände.

Kurz, wohin wir blicken, ins Große oder Kleine, in das Leben der Völker oder der Einzelnen, der Erwachsenen oder der Jugend, wir finden im Tabak einen höchst verdächtigen Freund, der, wie ein Mephistopheles, als Diener und Heiland sich einschleicht, um sich früher oder später als Hexe, als Tyrann und Verderber zu entpuppen. Der Tabaksrauch liegt wie eine Wolke böser Dünste über unserem Volke. Das legt uns die Frage nahe:

3. Wie mag dem Rauchschaden gesteuert werden? Die Antwort auf diese Frage ist hauptsächlich pädagogischer Natur. Dem Rauchen der Erwachsenen gegenüber ist außer dem Worte der Belehrung jede Position ein verlorener Posten, und selbst das Wort der Belehrung stößt meist, auch wenn es offene Ohren fände, auf einen gebundenen Willen. Die Sitte setzt noch da und dort ihre abwehrenden Schranken in Rathhäusern, Kirchen, Ständekammern, in feineren Gesellschaften, Besuchszimmern, Concerten u. dgl.; der Staat könnte durch Besteuerung des offenbaren Luxusartikels zu mäßigerem Gebrauche nöthigen; die Polizei kann die Frauen und die nicht rauchenden Männer gegen die Rücksichtslosigkeit der Rauchbläser hie und da durch Sortirung schützen (wie Eisenbahn), eine Wohlthat, die auch die nicht rauchenden Zöglinge von Anstalten für Studirende ihren rauchenden Zimmergenossen gegenüber von der Hauspolizei billig beanspruchen könnten (Predigerseminar, theologisches Seminar in Tübingen 2c.). Daß auch sogar schon Lehrern das Rauchen in der Schule verboten werden mußte, wie ein württemberg. Synodalerlaß von 1817 darthut, ist ein leidiger Beweis, bis zu

welchem Grade sittlicher Fühllosigkeit und Rücksichtslosigkeit der Tabak seine Vasallen knechten kann. Wenn dann derselbe Erlaß ohnehin erwartet, daß die Geistlichen in der Ueberzeugung von der Unschicklichkeit der Sache den Schullehrern kein übles Beispiel geben, so läßt sich zwischen diesen Zeilen sogar noch weiteres lesen.

So läßt sich manches verbotsweise gegen den Rauchunfug thun: aber im großen und ganzen ist doch der bloß äußerlich-gesetzliche Widerstand gegen den luftigen Feind vergeblich. Alle Rauchverbote haben sich im Laufe der Zeit als machtlos erwiesen.

Anderes ist das bei der Jugend. Sie, die zunächst und am meisten gefährdete, steht noch unter dem elterlichen Einfluß und in den höheren Lehr- und Erziehungsanstalten in der Regel bis zum 18. Lebensjahre unter der sittlichen Ueberwachung ihrer Lehrer und Erzieher, und ist daher mit Belehrung sowohl als directem Verbote noch zu erreichen. Der letztere Weg ist denn auch schon vielfach eingeschlagen worden. Die meisten Gymnasien, Seminare, Alumnate, Kloster- und Fürstenschulen und sonstige für das frühere Jünglingsalter bestimmten Jugendanstalten führen in ihren Statuten auch Rauchverbote. Preußen hat sogar im Jahre 1856 ein Rauchverbot für alle jungen Leute unter 16 Jahren erlassen. Allein wenn irgendwo, so dürfte dem Tabak gegenüber das bloße Verbot unzulänglich sein und eher noch nach dem bekannten „Nitimur in vetitum" manchen zur Uebertretung reizen. Wir haben es aus dem Mund eines württembergischen Pfarrvicars, daß er im niederen Seminare geraucht habe, weil es verboten war, und aus dem Munde eines Pfarrers, daß er das Rauchen im höheren, wo es erlaubt war, gelassen. Wie das „Tubaken" im Volke durch alle Rauchverbote der weltlichen und geistlichen Obrigkeit nicht zu dämpfen war, so wird man es auch durch bloße Gesetze bei der vorwitzigen Jugend nicht dahin bringen. Gegen Rauch hilft kein Schlagbaum. Für die bloße Lehranstalt ist es immerhin mislich, Verbote zu erlassen über Dinge, die gewöhnlich außerhalb ihrer vier Pfähle geschehen, die sich ihrer Beobachtung und darum auch Bestrafung leicht entziehen, ja durch die man sogar mit der elterlichen Erziehung und Aufsicht sich verwickeln kann. Was wollte denn die Schule mit Schülern anfangen, deren selbstrauchende Väter die Sache leicht nähmen, ja den Sohn von der Confirmation an als „Mündigen" selbst mit der Pfeife bewehrten? Strafen? Entlassen? — Wohl. Fiat justitia! Aber was wird die Strafe wirken, wenn der Gestrafte weiß, daß seine Richter die Sentenz gegen sein Vergehen selbst mit der Cigarre im Munde gesprochen haben mögen? — „Sie sind Männer," sagt man, „und Buben dürfen nicht alles beanspruchen, was Männer treiben!" — Wohl; bei andern Genüssen und Freiheiten, sie mögen Nahrung oder Erholung betreffen, weiß der junge Mensch gar wohl zu unterscheiden zwischen Vater und Sohn, Lehrer und Schüler, Meister und Jünger; er weiß und glaubt, daß ihm nicht alles zusteht, was jenem. Aber mit dem Tabakrauchen ist's denn doch in seinen Augen ein anderes. Das ist nicht eine ernsthafte Function des Bedürfnisses, das ist ihm mehr ein Spiel, und zum Spielen hat der Knabe so gut, ja fast mehr noch ein Recht als der Mann! Das Pikante, Seltsame, ja Komische, das im Trinken eines untrinkbaren Dinges liegt, übt gerade auf die Jugend einen gewaltigen Reiz. Sie sieht den Mann mit dem Rauche so behaglich spielen, warum sollte sie es nicht auch? Ziehen doch oft kleine Kinder die Cigarre schon in den Bereich ihrer Spiele. Im Mai 1870 brannten zu Bremen mehrere Packhäuser ab im Werthe von etwa 1 Mill. Thaler, weil 4—6jährige Kinder Raucherles gespielt und ein Zündhölzchen nach Anzündung der Cigarre beiseits geworfen, im Juni desselben Jahres wurden zu Elchingen in Württemberg 40 Gebäude ein Opfer des Rauchspiels, indem Kinder mit Hölzchen spielten, welche Cigarren vorstellten. Wer trägt da eigentlich die Schuld? Die großen oder die kleinen Feuerspieler?

Und wenn es sich in Lehranstalten um consequente Ausführung des Rauchverbots handelt, werden die Lehrer, welche selbst und vielleicht auch schon von jungen Jahren her der Cigarre fröhnen, jenen sittlichen Zorn der Liebe im Herzen tragen, der dem jugend-

lichen Rauchvorwitze scharf und schonungslos entgegenträte? Wir sorgen, es dürfte leicht bei eigener Verstrickung im Netze des Rauchdämons an dem dazu nöthigen guten, freien Gewissen fehlen. Daher dürften die Rauchverbote an Schulanstalten wohl auch meist zu denjenigen Gesetzen zählen, die nicht gehalten werden, sondern mehr anstandshalber in den Statuten stehen. — Leichter ist die Handhabung des Rauchverbots in Anstalten, wo Unterricht und Erziehung auch äußerlich verbunden sind, wie in Seminarien und eigentlichen Erziehungsanstalten. Dafür ist aber das nähere Zusammenleben der Zöglinge mit den Lehrern, die etwa dem Rauchgenuß huldigen, um so versuchlicher, und der gereizte Vorwitz wird um so erfinderischer werden, sein Gelüsten, wo er es machen kann, zu büßen und zu verbergen.

Wir kennen nur ein Mittel, dem Rauchvorwitze der Jugend wirksam entgegenzutreten. Dieses wäre: daß die Männer, welche zuerst der Jugend zum Vorbild gesetzt sind, selbst nicht rauchen. Es ist dies allerdings ein „heroisches Mittel," es hat den Heroismus der Liebe zu Volk und Vaterland und namentlich zur Blüte desselben, zu seiner Jugend zur Voraussetzung. Aber sollten wir denn dazu kein Recht haben? Wenn unsere schon mehrfach angedeutete Annahme richtig ist, daß sich das Heer der Raucher wesentlich aus der Jugend ergänze, und daß die vorgreifende Nachahmung des Mannes dabei die erste und mächtigste Triebfeder sei, so gäbe es sicherlich kein wirksameres Mittel, als dem Knaben und Jüngling thatsächlich zu zeigen, daß man ein rechter Mann sein könne ohne Dampf. »Verba docent, exempla trahunt.« Diese ziehende Macht des Beispiels hat seinen Grund im Wesen der Jugend, die sich der ihr bestimmten Größe entgegenstreckt. Vater Zeller in Beuggen sagt: „Je weniger der Mensch ist, was er werden soll und werden möchte, je mehr er auch dieses fühlt, je unmittelbarer seine Eigenthümlichkeit noch ist, desto mehr treibt ihn der Nachahmungstrieb, sich nach dem zu richten, was er an Besseren, Aelteren, Stärkeren, Geschickteren und Erfahreneren sieht und hört." Schon dadurch ist es erklärlich, wie man durch bloßes Beispiel und Vorbild auf junge Leute wirken könne. Je besser, je stärker, je geschickter, je achtungswerther der Mann in den Augen der Jugend ist, desto stärker wird die ziehende Macht seines Vorgangs sein zum Guten, desto verführerischer aber auch in Beziehung auf Schwachheiten oder gar Untugenden, die dem Manne anhangen, zu deren Entschuldigung und — Nachahmung.

Die nächststehenden Ur- und Vorbilder für unsere Söhne sind ihre Väter, ihre Lehrer, ihre Seelsorger. Raucht der Vater, so wird in den allermeisten Fällen der Sohn auch rauchen; höchstens kann er ihn bis zu einer gewißen Zeit zurückhalten. Zu weiterem fehlt ihm die innere Vollmacht; es bleibt ihm nur etwa ein ohnmächtiger guter Rath (R. H. 91 2c.). Rauchende Lehrer sind immer auch — sie mögen es wollen oder nicht — Rauchlehrer für ihre Schüler (R. H. 94). Rauchende Pastoren führen ziemlich sicher auch ihre jungen Schafe auf die Auen, wo die herba Nicotiana wächst: sie, auf deren Vorgang mit Recht die Jugend achtet und die ein besonderes Recht hätten zu sagen: Seid unsere Nachfolger! sind die wirksamsten Missionare des Raucherthums (R. H. 96). Dieselbe Macht aber, die das böse Beispiel hat, kommt auch dem guten zu, wenn es gleich in der Art der Menschenkinder liegt, den bösen mehr Einfluß über sich einzuräumen, als den guten.

Wenn Väter, Lehrer, Prediger des Evangeliums es über sich gewinnen wollten, mit Pfeife und Cigarre rund und für immer zu brechen, ja, wenn sich auch sonst noch Männer von Achtung gebietendem Stand und Charakter entschließen wollten, der kleinen Tyrannin aus Rücksicht auf die Jugend den Dienst aufzukünden, die Zahl der rauchlustigen Knaben, der rauchenden Jünglinge würde sich sicherlich mehr und mehr mindern; Cessante causa cessat effectus. Und damit geschähe nicht bloß der Jugend, sondern auch dem Volk und Vaterlande, falls wir mit unserer Anschauung von der Sache nicht ganz im Irrthum sein sollten, ein nicht ganz unwichtiger Dienst. Denn die Verbreitung des Rauchens bewegt sich gewißermaßen in einem Zirkel. Rauchen die Männer,

so rauchen auch die Buben. Rauchen die Männer nicht mehr, so werden auch die Buben nach und nach aufhören. Hören die Rauchbuben auf, so mindern sich in demselben Maße auch die Rauchmänner, denn diese erwachsen ja aus jenen. Je mehr sich so die Rauchsitte aus den Kreisen der Gebildeten zurückzöge, desto mehr verlöre sie an ihrer ziehenden Gewalt. Es kehrte damit wieder in Niederungen des Volkslebens zurück, aus denen es nach und nach, wie ein böser Nebel, aufgestiegen ist. „In der That," so schrieb s. Z. der ehrwürdige Präsident des 1. Stuttgarter Kirchentags auf die Uebersendung der „Rauchhere," „bin ich der Ansicht, daß, wenn die Cigarre nicht nur aus dem Munde der Knaben, sondern auch der Jünglinge und Männer verschwände, unser Volk einen Schritt vorwärts in ächt christlicher Bildung gethan hätte. Die besten Bundesgenossen in diesem Kriege," fügt er bei, „sind die Frauen. Ich glaube nicht zu irren, daß die Unsitte gegen das schwächere Geschlecht und das Ueberhandnehmen der Cigarre in diesem Jahrhundert Schritt gehalten hat."

Indem wir den rauchenden Männern und sonderlich den Lehrern und Erziehern der Jugend das Opfer der Rauchentsagung zumuthen, verhehlen wir uns nicht den möglichen Einwurf: „Soll es nicht genügen, daß wir in unserem Amte das Unsere thun? sollen wir auch in unserem Privatleben des jungen Volkes Knechte sein? Wir sagen darauf: Wer sich als Lehrer der Jugend für einen bloßen Stundengeber hält, der wird freilich für unsere Zumuthung kein Ohr haben. Wer aber ein wirkliches Lehrer- und Hirtenherz hat, der fühlt sich auch vor Gott und seinem Gewissen verpflichtet, mit seiner ganzen Persönlichkeit für die Jugend einzutreten und dem Knaben und Jüngling nach jeder Seite hin ein nachahmenswerthes Vorbild vor Augen zu stellen. Das Vorbild des Lehrers, Erziehers, Seelsorgers wird um so mehr von Einfluß auf die Schüler und Zöglinge, zunächst die beßeren wenigstens, sein, je mehr es auch dem jungen Verstande schon einleuchten kann: der Mann könnte wenn er wollte.

Oder treten wir etwa mit der Zumuthung einer solchen Entsagung der persönlichen Freiheit des Mannes zu nahe? Wir glauben nicht. Uns will es vielmehr bedünken, als forderten wir für die Jugend maßgebende Männer zu einer schönen Erweisung ihrer persönlichen Freiheit auf; denn die sittliche Freiheit des Menschen, namentlich des Christen steht ja nicht in schrankenloser Willkür, sondern in verständiger, billiger, liebender Selbstbeschränkung, die sich namentlich gern aus Rücksicht auf des Nächsten Schwachheit auch solche Dinge versagt, zu denen sie für sich die innere Vollmacht hätte.

So, von Beispiel und Leben unterstützt, würden auch die Belehrungen und Warnungen über und gegen das Rauchübel erst recht eindringlich werden und die immerhin aufrecht zu haltenden Rauchverbote würden mit um so mehr Ernst und Nachdruck gehandhabt werden können.

Ganz besonders möchten wir uns erlauben, die Lehrer an den höhern und höchsten Lehranstalten aufmerksam zu machen auf den großen Einfluß, den ihr Vorgang auch rücksichtlich unseres Gegenstandes auf denjenigen Theil unserer Jugend üben dürfte, der später in die Reihen der Gebildeten nicht nur, sondern der Bildner des Volkes eintreten wird. Die Verbreitung des Tabakrauchens ist wesentlich dadurch im Volke gefördert worden, daß es den ersten Trägern desselben, den Schiffleuten und Soldaten, durch Studenten abgenommen wurde. Das Seltsame und Abenteuerliche dieses Genusses bestach und unterjochte zunächst den flos juventutis, die akademische Jugend. Das Rauchen wurde unter den flotten Burschen des 17. Jahrhunderts Mode.

„Wann ich's nicht thät, ich nimmermehr
Kein Allo-modo Stutzer wehr,"

spricht der Student auf einem satirischen Blatt aus jener Zeit, das als Unicum im germanischen Museum zu Nürnberg aufbewahrt ist. Die Universitäten wurden so die Brunnenstuben, aus welchen die neue Mode nach und nach in die Stände der Studirten, in die Studir- und Arbeitszimmer der Gelehrten, Pfarrer, Beamten abfloß; denn die burschicose Pfeife wanderte kraft der Gewohnheit mit vielen ins Philisterium.

Die anderen Wunderlichkeiten des Burschenlebens ließ man zurück, der Rauchzopf blieb ihnen hangen. Während die rauchenden Burschen durch ihren Vorgang nach der einen Seite die lüsterne Jugend der Schulen nachzog, gaben die aus jenen herangewachsenen Väter, Beamten, Gelehrten, Lehrer und Geistlichen das Beispiel für die weiteren Kreise der Jugend. Was die Studenten nicht thaten, das vollbrachten die Kriegsleute, indem englische, spanische und holländische Hülfstruppen die Rauchseuche (1622 und 1626) an den Rhein verschleppten, von wo sie sich aus dem Lager vollends in die Niederungen der Gesellschaft ergoß. Aber der Vorgang der Universitäten und damit der Träger geistiger Bildung ist ein Hauptfactor in der Verbreitung des Rauchens.*) Soll unser Volk wieder von dem Rauchgeiste, der über dasselbe gekommen ist, erlöst werden, so muß die ganze Sache eine rückläufige Bewegung einschlagen, und diese läßt sich entweder nie oder nur dann erwarten, wenn sich die durch Bildung und Stellung maß- und tonangebenden Männer entschließen, zum Besten der Jugend, der „Hoffnung der künftigen Zeiten," in mannhafter Selbstüberwindung zu thun, wozu sie ohnehin schon ihr moralisches oder gesundheitliches oder ästhetisches oder ökonomisches Gewissen je und je aufgefordert haben mag, nämlich ihre Cigarre, den kleinen, aber unwürdigen Liebling, auf dem Altar des Vaterlandes zu opfern.

Manchen gewohnten Rauchern sollte dieses Opfer nicht eben schwer fallen; denn die Entschuldigung: „Ich bin kein starker Raucher, ich kann es jeden Tag lassen," läßt sich oft hören. Ists wirklich ein Kleines, warum es nicht der Jugend zuliebe thun, für die selbst ein Heide eine reverentia, eine gewiße heilige Hochachtung in Anspruch nimmt? Und gilt es einer schon verrauchten Natur, so kann der Arzt mit Gottes Hülfe über die Klippen helfen. Nein ab! so ist's am besten. Die Wirkung auf Jugend und Rauchwelt kann naturgemäß keine plötzliche oder wesentlich in die Augen fallende sein. Im schlimmsten Falle bleibt das Bewußtsein, das Seine gethan zu haben.**)

B. Strebel.

*) Den Kampf gegen das Rauchen bei der Jugend nahm eine Zeit lang, leider nicht mit nachhaltigem Eifer, das Turnen auf. F. L. Jahn sagt in seinem bekannten Buch: die deutsche Turnkunst. Berlin 1816. S. 217, wo er von den Pflichten des Turnlehrers spricht: „Ein Turnlehrer muß der Jugend kein böses Beispiel geben, weder auf noch außer dem Turnplatze, sich während der Turnzeit aller solchen Genüsse enthalten, die der Jugend nicht geziemen, z. B. Tabakrauchen, Schnaps trinken u. a. dgl. und demgemäß nahm die Stuttgarter Turngesellschaft in ihre gedruckten Statuten noch im Jahr 1832 einen Paragraphen auf, welcher lautet: Anerkennend, daß das Rauchen körperlich nachtheilig ist und als erkünsteltes Bedürfnis dem Zwecke der Gesellschaft widerspricht, erklärt diese, daß auf dem Turnplatze gar nicht, auf Turnzügen wenigstens nicht von Turnern und Gästen gleiches Alters geraucht werden darf.

D. Red.

**) Da die Mitglieder der Redaction in ihren Ansichten über den Gegenstand des obigen Artikels theilweise selbst nicht mit einander übereinstimmen, so haben wir den Artikel unserem geehrten Herrn Mitarbeiter, dem Verfasser der „Rauchhere," in der Absicht übertragen, daß gegen das Rauchen der unmündigen Jugend, wie denn auch geschehen ist, ein nachdrückliches Wort gesprochen werde, und wir hoffen, daß in dieser Richtung obiger Aufsatz auch die Zustimmung der Raucher finden sollte. Für das Urtheil über das Rauchen der Erwachsenen ist wohl die Frage die entscheidendste: ist der Raucher mit voller oder auch nur mit überwiegender Nothwendigkeit ein Gebundener in dem Sinne wie das Wort S. 350 f. gebraucht ist? Gegen die Bejahung dieser Frage erheben die einen energischen Protest, und ein Blick auf die vielen sittlich ehrenwerthen Männer, die wohl jeder von uns unter den ihm bekannten Rauchern weiß, und die nicht seltenen Beispiele von hervorragenden, in weiteren Kreisen wegen ihrer sittlichen Lauterkeit und Frömmigkeit hochgeachteten Männern, die dem gewohnheitsmäßigen Rauchen ergeben waren und sind, mag auch ein Nicht-Raucher Bedenken tragen, jenes Ja auszusprechen. Die andern gehen in Bezug auf sich selbst zu, daß sie das Rauchen nicht lassen könnten, und viele haben schon aus diesem Grunde den eigenen Söhnen gerathen, hierin nicht in ihre Fußstapfen zu treten. Den Streit, ob das Rauchen unter die adiaphora gehört, oder nicht, werden wir hier

Tabellarische Methode s. Felbiger.

Tachygraphie s. Stenographie.

Tadel — das misbilligende, meist auch einen sittlichen Vorwurf in sich schließende Urtheil über die Leistungen eines andern in Wort und That, bildet die Vorstufe der eigentlichen Strafe und unterliegt daher denselben Grundsätzen, wie diese. Er ist von der Ausstellung darin verschieden, daß letztere bloß auf das Zurückbleiben der Leistung hinter dem Muster, dem vorgesetzten Ziele ihr Augenmerk richtet, während der Tadel schon die Person des Leistenden mit ansieht, das Mangelhafte seines Thuns auf einen Mangel an sittlichem Willen zurückführt und ihn also beschämt. Der Tadel ist das Gegenstück zum Lob (s. d. Art.), wie die Strafe zur Belohnung. Er sucht die Willenskraft der Persönlichkeit, an die er sich wendet, zu wecken, hat also nicht nur die genaue Abwägung sowohl des persönlichen Könnens und Vermögens, als der gestellten Forderung zur Voraussetzung, sondern ist auch mit besonderer Erwägung der möglichen Folgen anzuwenden. In ersterer Beziehung wird es namentlich darauf ankommen, daß der zu Tadelnde sich seines verschuldeten Zurückbleibens bewußt sein kann, also die Ueberzeugung von der Gerechtigkeit des ihm gemachten Vorwurfes haben muß. *) Da diese Bundesgenossenschaft des Gewissens nicht immer wirklich vorhanden ist, vielmehr, wie bei jeder Strafe, so auch beim Tadel die Selbstgerechtigkeit und Eigenliebe den Eingang zu verschließen sucht, so ist die Anerkennung der Gerechtigkeit des ausgesprochenen Urtheils von Seiten des davon Betroffenen nicht schlechthin zu erwarten, vielmehr wo jene nicht erfolgen will, a papa male informato ad melius informandum zu appelliren und die Empfindlichkeit, welche den Tadel entweder offen zurückweist, oder durch die Zeichen der Verstimmung ihm Schranken zu setzen hofft, geradezu als ein weiterer Zeuge für die Berechtigung des Tadelnden zu behandeln. Denn die bescheidene Selbstachtung des Menschen, die sich in dem ruhigen und ehrerbietigen Versuche der Rechtfertigung und Entschuldigung ausspricht, geht niemals bis zur persönlichen Misstimmung, selbst wenn der Tadel unverdient war. Aber ein gerechter, in den Formen der Mäßigung angebrachter Tadel wird von einem sittlich richtig verfaßten Gemüthe als Wohlthat empfunden. Der Gerechte schlage mich freundlich und strafe mich; das wird mir so wohl thun, als Balsam auf meinem Haupte (Ps. 141, 5.). Der Empfindliche aber verbindet das Interesse seiner Person mit dem gemachten Fehler; die Beseitigung des Fehlers erscheint in dem verkehrten Spiegel seiner Selbstliebe wie eine Aufhebung seines gesammten persönlichen Werths. Andrerseits hat der Tadelnde eben die Persönlichkeit an sich von dem einzelnen Gebrechen oder Fehler zu unterscheiden. Der Tadel darf nicht persönlich werden, wenn es sich nur um eine Leistung, um eine Aeußerung der Persönlichkeit handelt. Er richtet sich nur auf den einzelnen Willensact, nicht auf den Willensgrund und auf die sittliche Gesammtrichtung der Person, und selbst wenn es sich um eine gänzliche Veränderung der sittlichen Lebensrichtung des Getadelten handelt, so muß der Trieb zum Guten als das eigentliche, wesentliche Selbst des Menschen, das Schlimme als etwas hinzugekommenes, dem besseren Ich selber lästiges und widerstrebendes vorausgesetzt werden. Diese Voraussetzung giebt dem Tadel jene wohlwollende Art, durch welche er sich einem der Wahrheit nicht ganz entfremdeten Gemüthe als eine Wohlthat empfiehlt, während jedes Zeichen von Geringschätzung oder gar Verachtung, jede Bitterkeit (odium amori mixtum sagt Bengel) und Grobheit die entgegengesetzte Wir-

nicht entscheiden. Aber an der Sendung von Cigarren an die deutschen Krieger in Feindesland im Winterfeldzuge 1870—1871 hat sich auch mancher Gegner des Rauchens betheiligt und dabei an den strengen Dienst gedacht, der so oft eine äußere Unthätigkeit bei voller Wachsamkeit und Bereitschaft zum Handeln erforderte und durch den Genuß einer Cigarre erleichtert werden konnte. D. Red.

*) „Ein einziges Wort ungerechten Tadels schadet mehr, als hundert Worte gerechten Tadels wieder gut machen." (Curtman). D. Red.

kung hat. Eine besonders zu vermeidende Art der Geringschätzung ist der Spott, der den Getadelten dem Gelächter preis giebt, eine Stellung, welche von schwächeren Charakteren, daher namentlich auch Kindern, meist schwerer ertragen wird, als eine zu harte Züchtigung. Nicht als ob die Ironie als Erziehungsmittel gänzlich zu verwerfen wäre; aber sie muß mit viel Vorsicht und mehr in heiterer als strenger Weise zur Anwendung kommen, wenn sie ihren Zweck nicht verfehlen soll. — Fraglich kann es erscheinen, ob der Vorwurf der „Dummheit" als Tadel zulässig sei, da hiemit zunächst doch, wie es scheint, eine Beschränktheit der geistigen Anlage bezeichnet wird, für welche der Einzelne nicht verantwortlich ist. Allein in Wahrheit ist damit vielmehr der selbstverschuldete Nichtgebrauch der wirklich vorhandenen Urtheils- und Leistungskraft als das von oben Gegebene gemeint. Ein schwachbegabter Mensch, der seine Kräfte treu gebraucht, erscheint nicht dumm, auch wenn er auffallende Fehler begeht; der Gesammteindruck seines Thuns wird durch den sittlichen Ernst unterstützt und vor Geringschätzung bewahrt. Hinsichtlich des Gebrauches, der vom Tadel zu machen, ist ferner Sparsamkeit eine wesentliche Bedingung seiner Wirksamkeit. Während die Ausstellung die Leistung des Zöglings ununterbrochen begleitet, und bis ins Kleinste sich erstreckt, darf der Tadel wie das Lob nur verhältnismäßig selten zur Anwendung kommen. *) Wird die Willensthätigkeit des Zöglings durch ein mit Verwerfung verbundenes Urtheil allzuhäufig in Anspruch genommen, so folgt Abstumpfung und Erschlaffung. Das zu häufig beleidigte Selbstgefühl ebenso wie das zu unzart geweckte Gewissen findet sich in die Erfahrung solcher Hemmungen und geht in Gleichgültigkeit oder Mistrauen gegen sich selbst über. Wie die durch Lob oder Belohnung über sich selbst und andere emporgehobene Persönlichkeit Gefahr läuft, im Wohlgefallen an sich selbst die sittliche Spannkraft zu verlieren, welche durch die Erkenntnis von der Höhe der Aufgabe gewonnen wird, so geht andrerseits durch die stets sich erneuernden Eindrücke von der Unzulänglichkeit der eigenen Person und Leistung nothwendigerweise die Zuversicht, das Ziel zu erreichen, verloren. Schließlich ist es eine durch das Beispiel Christi und der Apostel, besonders auch des Paulus, geheiligte Regel, nicht eines ohne das andere wirken und insonderheit eher dem Tadel das Lob vorangehen zu lassen, als umgekehrt, denn durch das Lob wird das Herz für den Tadel geöffnet; das dem Tadel nachfolgende Lob wird entweder nicht mehr angenommen oder es bleibt als letzter Eindruck stehen und wirkt eine Selbstbefriedigung, die nicht beabsichtigt war. **) **G. Lechler.**

Tafelrechnen s. Rechenunterricht.

Takt s. Erziehungstalent.

Taktschreiben s. Schreibunterricht.

Talente s. Anlagen, Erziehungstalent, Genie, Mädchenerziehung S. 492 f.

*) Es gehört zur Erzieherweisheit, an der rechten Stelle auch einmal etwas übersehen zu können, nicht unerbittlich alles zu bemerken und zu rügen. D. Red.

**) Vergl. den Artikel Schulstrafen S. 282 ff. Strafe S. 299. Ein treffliches Wort aus Kühner Pädagog. Zeitfragen (Frankfurt 1863. S. 69) können wir uns nicht versagen anzuführen. Er redet dort von der Liebe der Mutter als dem hütenden Engel des Kindes und sagt: „Eine solche Liebe spricht mit Ton und Blick, aber wenig aus zärtlichen, noch weniger aus verzärtelnden Worten. Sie ist kurz im Tadel, noch kürzer im Lob; sie straft durch Schweigen schmerzlicher, als durch Zanken, und lohnt durch ein Lächeln mehr, als durch Worte." Ebendaselbst S. 26 führt Kühner aus der classischen Schilderung des alten Familienlebens von Fr. Jacobs (Personalien S. 7) eine Stelle an, welche die beste Würdigung der Strafpredigten enthält, wo er sagt: „Die Achtung, welche die Eltern den Kindern einflößten, ersparte jenen viel Ermahnen, Lehren, Predigen: das wohlfeilere, meist aber kraftlose Surrogat der praktischen Erziehungskunst." D. Red.

Tanzen findet sich wohl bei allen Völkern der Erde. Es ist der Ausdruck erhöhten Lebens, besonders einer freudigen Erregung des Gemüthes, welcher die Worte und die gewöhnlichen Geberden nicht genügen, die auch Füße, Hände, ja alle Theile des Leibes in Mitbethätigung zieht. Leib und Seele freuen sich mit einander. Der tanzende Mensch geht ganz in die gehobene Empfindung auf, er ist ganz Lebenslust. Was aber diesen Ausdruck der inneren Lust und Freude in allerlei Bewegungen, das muntere Trippeln, Schnellen und Springen der Füße, das lustige Aufwerfen der Hände erst zum Tanz macht, ist das Gesetz und Maß in Form und Zeit, nach dem die inneren Vorgänge ihren Ausdruck finden. Die Thiere, besonders die jungen, wie Lämmer, Kälber, springen auch vor innerer Lust; aber es ist nur eben das rohe, sinnliche Behagen. Der Mensch, der mit seinem Geiste die Sinnlichkeit zu beherrschen berufen ist, giebt auch diesen Fortbewegungen Regel, Anmuth und Würde. Der Tanz wird so in der oder jener Form Sitte, ja er steigert sich bis zu einer Kunst, die den menschlichen Leib selbst als Stoff einer lebendig-plastischen Darstellung geistiger und gemüthlicher Vorgänge verwendet. —

Der Tanz ist in der menschlichen Natur wohl begründet und hat darum, wie jede Kunst, seine natürliche Berechtigung. Sprachlich stammt der Tanz wohl von dem althochdeutschen dansôn und bezeichnet nach Weigand eine „nach Kunst und Zeitmaß geordnete eigene Bewegung des Körpers, gewöhnlich zum Vergnügen."

Wie sich aber nun der Tanz gestalte, das hängt von dem Inhalte dessen ab, was Geist und Herz bewegt. Die Tänze sind darum je nach der Verschiedenheit des Geistes und der Bildungsstufe der Völker sehr verschieden. Im Volk Israel finden wir den Tanz in Verbindung mit dem Gottesdienst; er stellt sich dar als ausdrucksvollste Begleitung von Psalmen und Lobgesängen. Mirjam, die Prophetin, nahm nach dem Durchzug durch das rothe Meer eine Pauke zur Hand, alle Weiber folgten ihr nach mit Pauken am Reigen, also in einem tanzenden Aufzug, und Mirjam sang ihnen vor. (2. M. 15, 20. 21.) So die Tochter Jephthah (Richt. 11, 34). David tanzte nach 2. Sam. 6, 14 bei der Einführung der Bundeslade in Jerusalem „mit aller Macht" und sein Weib Michal sah ihn springen und tanzen vor dem Herrn." Er illustrirte damit das Wort des Ps. 84, 3: „Mein Leib und Seele freuen sich in dem lebendigen Gott." — Dieses Tanzen bestand wohl aus schön und zierlich bemessenen Schritten und Sprüngen, denen das freudige Aufwerfen und Bewegen der Arme entsprach und deren Seele ohne Zweifel das begeisterte Lob Jehovah's war. — Auch bei den alten Egyptern stand der Tanz mit gottesdienstlichen Handlungen in Verbindung. Die Israeliten, die zur Zeit Mosis das goldene Kalb verehrten, haben wahrscheinlich ihren „Singetanz" aus Egypten mitgebracht. Auf der Insel Delos gab es keine Opferhandlung, bei der nicht Jünglinge in Chören mittanzten, labyrinthische Tänze genannt, weil die Bewegungen der Tanzenden die Irrgänge des kretischen Labyrinths nachahmen sollten. Auch die Mysterien der Griechen hatten ihre Tänze. „Die Tanzkunst der Alten," sagt G. H. Schubert (Gesch. der Seele) „war nicht, wie bei uns, ein üppiges Springen und Verdrehen der Hetärenglieder, sondern zuerst das unwillkürliche, rhythmische Mitbewegen der Glieder beim lebenskräftigen Gesange: das ernste, gemessene Umschreiten des Altars der Götter." Die Geschlechter erschienen dabei getrennt: nur Tänze von Männern oder Jungfrauen. Doch tritt der Tanz auch schon im hebräischen und griechischen Alterthume bei anderen als gottesdienstlichen Anläßen auf als Ausdruck freudig erregter Lebenslust.

Die Töchter von Siloh kommen (Richt. 21, 21.) ins Freie mit Reigen (= Reihen, Tanzketten) zum Tanz. In Juda sollen die Jungfrauen noch „fröhlich am Reigen" sein (Jer. 31, 13). Und daß auch die Kinder schon den Tanz in ihre Spiele gezogen hatten, ersehen wir aus den Worten Jesu (Matth. 11, 17), die er den Kindlein in den Mund legt: „Wir haben euch gepfiffen und ihr wolltet nicht tanzen." Wie der Tanz auch die Hoffeste verherrlichte, lehrt uns die Tochter der Herodias. — Indien hatte

seine Bajaderen oder Tempeltänzerinnen. Aus Vorderasien kamen solche Tempel-Tänzerinnen, die in den üppigsten Verschlingungen und Geberden Tänze aufführten, nach Griechenland. Doch waren da schon zu Homers Zeit Tänze und mimische Darstellungen nach Gastmählern gewöhnlich, wie denn vornehme Jünglinge bei den Phäaken vor Odysseus Tänze aufführten. — Bei roheren Völkern spiegelt sich auch ihre Weise in ihren Tänzen ab. Da sind die Waffentänze unserer germanischen Jünglinge, die Thiertänze (die Makak-, Tukan-, Tapir-, Büffel-, Bären-, Ententänze) der nordamerikanischen Indianer bis zu den wilden Kriegstänzen der Neuseeländer und den wildsinnlichen Tänzen, mit denen die Neger oft ganze Nächte durchtoben.

Auch in der christlichen Kirche fand der Tanz Eingang, zuerst an den Gedächtnistagen der Märtyrer, später auch sonstiger Heiligen und bei kirchlichen Freudenfesten. Die mit Tänzen verbundenen Maskeraden an Fastnacht, am Frohnleichnams- und Vitusfeste (woher der Name Veitstanz) in der römisch-katholischen Kirche sind heute noch Zeugen, wie tief der Tanz sich in das gottesdienstliche Leben der alten Kirche verschlungen hatte. In der Gegend von Aachen ist bis in die neuste Zeit herein noch ein kirchlicher Tanz üblich gewesen. In allen christlichen Kirchen unseres deutschen Vaterlandes war in den früheren Zeiten (nach Schuegraf über das Tanzen der Deutschen) ein erhabener Ort, dem man den Namen des Chors (χορός, Tanz, auch Tanzplatz) gab; er war von den übrigen Theilen der Kirche abgesondert und fast wie ein Theater gebaut. Die Priester tanzten auf demselben am Sonntag und an jedem hohen Festtage. Jedes kirchliche Geheimnis, jedes Fest hatte, wie seine besonderen Hymnen, so seine besonderen Tänze. Die eifrigsten und tugendhaftesten Christen versammelten sich daher des Nachts vor den Kirchthüren in den Vigilien hoher Feste, sangen Lieder und — tanzten. Doch dürfen wir dabei nicht an unsere hüpfenden, wirbelnden Tänze denken. Jene kirchlichen Tänze waren mehr mimischer Art, eine Vorstellung geistlicher Begebenheiten, sowohl tragischer als freudiger, z. B. der Geschichte von der Herodias und dem Täufer Johannes, der Leiden des armen Lazarus, der klugen Jungfrauen ꝛc. — Im 14. und 15. Jahrhundert entwickelte sich aus dem Geißlerwesen in einigen Städten am Rhein ein Reigen, von Tänzern aufgeführt, (chorisantes, dansatores), der nach und nach wie eine Epidemie um sich griff und gegen die man in Straßburg den heiligen Vitus (Veit) anrief. — Amerika hat noch Secten, die den Tanz in ihren Gottesdienst einflechten, z. B. die aus Württemberg eingewanderte Rappische Gesellschaft Economy. Namentlich wurden in den alten Zeiten die Kirchweihtage unter andern Lustbarkeiten auch mit Tänzen gefeiert. Doch arteten namentlich diese mehr und mehr in wilde Bacchanalien aus und wurden schon unter Bonifacius aus den Kirchen entfernt, — um bald neben den Kirchen sich aufzuthun. Wie tief aber diese Dinge im Fleisch der Kirche saßen, bezeugen die heute noch vielfach in Deutschland bestehenden Kirchweihtänze, die sich in manchen Gegenden, z. B. im bayrischen Unterfranken, unter manchen nicht unlieblichen Formen am Kirchweihsonntag fast an den Festgottesdienst anzuschließen pflegen.

Im ganzen zeigt sich auch bei dieser Kunst, in welcher der Mensch seinen eigenen Leib zum Stoff einer mehr oder weniger künstlerischen Darstellung hergiebt, derselbe Gang, wie er bei den übrigen Künsten gewesen: sie war anfangs im Dienst der Religion und Kirche, hat sich aber mehr und mehr davon emancipirt und verweltlicht. Bis gegen das 15. Jahrhundert waren die Tänze in wilde, wüste Lustbarkeiten ausgeartet. Von da an hoben sie sich wieder, besonders gepflegt an den Höfen der Fürsten und in den freien Reichsstädten, die auch sonst Sitze der Künste und Wissenschaften waren. Die Tänze blieben zwar da von der Kirche abgelöst, trugen aber den Charakter der Ehrbarkeit und standen unter genauer Aufsicht der Obrigkeit. Die Tänzer erschienen dabei im Mantel, die Tänzerinnen in langen, die ganze Gestalt verhüllenden Gewändern. „Tanz ohne Mantel mit Verdrehen“ war noch im Jahr 1625 in Regensburg ein strafbares Vergehen und noch 1709 hat daselbst „Ein Wohl Edler, Hoch- und Wohlweiser Herr Stadt-Cammerer und Rath mit sonderbarem Mißfallen vernehmen müßen: was maßen

auf den in öffentlichen Wirthshäusern haltenden Hochzeiten eine große Unordnung in dem Tanzen wiederum einzureißen beginne, dergestalt, daß Ihrer viele von den Manns-Personen nach althergebrachter sittlicher Observanz, weder zu den Ehren- noch andern gemeinen Tänzen den Mantel mehr umbehalten wollen, ja wohl gar Einige, gleichsam zum Spott allerlei Unziemlichkeit damit zu treiben und die Mäntel bald um den Arm zu schlingen, bald von der Schulter völlig ab — und rings den Leib herum gewickelter zu nehmen, sich nicht entblöden." Solche und ähnliche Ungebühr war bei 3 Reichsthalern Strafe verboten. Die Tänze jener Zeit waren gewöhnlich „niedere Tänze" (danses basses), bei denen man sich nicht von der Erde erhob und weder sprang noch hüpfte, eine Tanzart, die sich noch in unserer Polonaise, wie sie auf Bällen in höheren Cirkeln aufgeführt wird, erhalten hat. Wie sich die Tänze früher an die Höhepuncte des kirchlichen Lebens angeschlossen hatten, so schloßen sie sich mehr und mehr an die Höhepuncte des gesellschaftlichen, Familien- und Naturlebens an, an Hoffeste, Jahrestage von Fürsten, Frühlings- und Herbstfeste, Ernte, namentlich Hochzeiten. Der heute noch bestehende Münchener Schäfflertanz, der Fischertanz gelegentlich des Fischerstechens, der Ernte-, Herbst-, Schnittertanz oder Schnitterhüpfel, woher die noch in Bayern üblichen Schnaderhüpfeln," kleine zweizeilige Reime, die zum Tanz gedichtet und gesungen werden, sind noch Zeugen davon.

Jedes Land, jede Landschaft brachte eigenthümliche Tänze hervor, in denen das Wesen der Bewohner sich abspiegelte. Die „sieben Sprünge," der „Vogel hupf auf d' Höh," niederbayrischer Volkstanz, der „Aus der Hand"-Tanz, wobei sich das tanzende Paar losläßt, jedes für sich lustig fortwirbelt, um sich nach einiger Zeit wieder zu fassen, der „Drischlag," der den Takt mit den Füßen stampft, der „Langaus," der Ländler, Walzer, Hopser, Dreher bis zu der üppig-gemeinen Form des „Fußeintanzes," wie er sich noch im bayrischen Mittelfranken findet, sind nur einzelne von vielen Arten, wie sie allein in Deutschland verbreitet sind, von andern Ländern abgesehen.

Mehr und mehr mischten sich in die ursprünglich deutschen Tänze auch ausländische, englische, schottische, polnische, vor allem französische: der zierliche Menuet, die Quadrille, der Cotillon rc. Die früher eigenthümlich ausgeprägten und zum Theil kunstreichen zierlichen Tänze haben bei uns im Laufe der Zeit mehr und mehr dem eintönigen Walzer, dem wilden Galopp, der Polka und ähnlichen Modetänzen Platz gemacht.

Verfolgt man den Gang der Tanzsitte, so ist ein gewißes Sinken derselben in Beziehung auf Würde, Zierlichkeit, charakteristische Bedeutung und also Kunstwerth unverkennbar. Der Tanz wurde in unsrem Volk nach und nach flacher, gemeiner, fleischlicher. In den höheren Kreisen der Gesellschaft muß der Tanzmeister ersetzen, was früher mehr die Sitte gethan.

Noch ein Umstand drängt sich dem Beobachter auf: Die Tanzenden waren früher gewöhnlich nach den Geschlechtern verschieden. Die Männer oder Jünglinge tanzten allein und hinwiederum die Frauen und Jungfrauen. Der Inhalt der Tänze war ja vielfach dafür schon bestimmend. Nach und nach verbinden sich die Geschlechter im Tanz. Bei Hochzeitsfesten fand diese Vereinigung noch ihren passendsten Ausdruck. Zuerst tanzte nach früherer Sitte der Bräutigam mit der Braut angesichts aller Gäste den „Ehrentanz," dann erst begann das Tanzen der anderen und schloß zu guter Zeit mit dem „Kehraus," dem übrigens anzuwohnen noch im vorigen Jahrhundert für eine ehrbare Tochter absolut unstatthaft gewesen wäre. Nach und nach ist die Vereinigung von Personen verschiedenen Geschlechts die Regel für unsere Tänze geworden, und so ist denn auch das Verhältnis der Geschlechter zu einander, das sich Finden und Fliehen und Wiederfinden, das endliche selige Haben und sich an und in einander Freuen von Mann und Weib in der Liebe und Ehe der eigentliche Inhalt fast aller unserer Tänze geworden. Der Tanz stellt uns symbolisch und mehr oder weniger künstlerisch vor Augen das Spiel der Geschlechtsliebe. Dies ist der Nerv, der Hauptreiz, der eigentliche Lebenspunct unserer heutigen Tänze. Ein klar blickender

Schwabe that daher offenbar den Zweckschuß, wenn er einem Vertheidiger des Tanzens, der die damit verbundene Leibesbewegung rühmte, sich aber mit der Bemerkung nicht zufrieden gab, diese könnten die jungen Bursche und Mägdlein sich auch abgesondert verschaffen, erwiderte: „Ich sehe, es handelt sich also nicht um eine Leibes-, sondern um eine Gemüthsbewegung."

Dieser Kern aller unserer Tänze darf nicht aus den Augen gelassen werden, wenn es sich um die sittliche Würdigung des Tanzens überhaupt und um dessen pädagogische Würdigung für die Jugend insonderheit handelt.

Wir werden uns hier auf eine eingehende Auseinandersetzung über die Zuläßigkeit oder Verwerflichkeit, über Nutzen oder Schaden des Tanzens rücksichtlich der erwachsenen Personen nicht einlassen, dürfen uns aber doch um der richtigen pädagogischen Beurtheilung willen von einigen Andeutungen darüber nicht entbinden. Vom bloß humanen, natürlich-sittlichen Standpunct aus hat das Tanzen, ideal angesehen, so viel Recht als jede andere Kunst, jedes andere Spiel. Es wird in demselben Maße harmloser und edler sein, je mehr es sich dabei um Versinnlichung einer höheren Idee handelt und je kunstmäßiger diese Idee auch in schöner Form hervortritt. Es wird aber auch bedenklicher und gefährlicher werden, je mehr es den Charakter der Kunst verleugnet, je mehr es gemeinen Zwecken, der bloßen Eitelkeit, Gefallsucht und Sinnlichkeit dient. Unsere Bälle und sonstige Tänze, wo das vornehme und geringe Volk der Tanzlustigen zusammenkommt, um sich gemeinsam lustig zu machen, dürften so, wie sie gewöhnlich gehalten werden, kaum noch den Namen von Kunstleistungen auch im bescheidensten Sinne des Wortes verdienen und einer sittlichen Bedeutung nahezu bar sein.

Daß man bei der sittlichen Würdigung des Tanzens auch den Bildungsstand der Tanzenden in Anschlag bringe, daß man von der derben Natur des Bauernburschen, der Landdirne nicht die Feinheit gebildeter Stände erwarten darf, daß die starken Nerven des Landvolkes manches harmlos wagen, was den zarteren Stadtnerven zu viel wäre, liegt in der Natur der Sache. Ein Tanz, unter dessen derb markirten Taktschlägen das Haus zittert, mag oft unschuldiger sein, als was auf den gewichsten Salonböden vorgeht.

Anders gestaltet sich die Sache, wo es sich nicht sowohl um das Tanzen als Sitte, sondern als eigene künstlerische Darstellung und um den Genuß derselben als einer solchen handelt (Ballet). An sich steht der Tanzkünstler nicht unter dem Sänger oder Musiker oder sonst einem Künstler, insofern auch er in dem ihm zu Gebote stehenden Stoffe irgend einen Gedanken in der Form des Schönen darstellt. Aber dieselbe Entartung, welche die übrigen Künste oft schon zum Dienst bloßer Sinnenlust erniedrigt und entweiht hat, ist auch hier möglich und vielfach eingetreten und wird allerdings auf den unbefangenen Beschauer einen um so unangenehmeren Eindruck machen, als bei einem die wahre Kunst verleugnenden Kunsttanze nicht bloß Stein, Farbe und Ton, sondern der ganze edle Menschenleib in den Dienst des Unedlen gezogen und so misbraucht wird.

Je nachdem der Tanz als reine Kunst seine Darstellung reinen Gegenständen, sei es das Spiel der Liebe oder sonst eine Seite des gesellschaftlichen Menschenlebens, zuwendet, desto harmloser nicht nur, sondern auch reiner, erfreuender, ja erhebender kann die Anschauung desselben für ein dazu bereites und gebildetes Auge sein. Von bloß eitlen, leichtfertigen, buhlerischen, die Sinnlichkeit kitzelnden oder gemeinen Tanzdarstellungen, oder auch von bloßer inhaltsloser Künstelei wird sich der gesundsinnige Beschauer selbst abwenden und auch andern abrathen. Den Eindruck, den G. H. Schubert in seinem Wanderbüchlein eines reisenden Gelehrten (1823), aus dem Ballet in Verona mitgenommen, wird ohne Zweifel jeder deutsche Zuschauer von gesundem unverbildetem Sinne natürlich finden: „Ein Ballet gab's auch dazwischen zu sehen. Nahm sich im Anfang ganz bunt und artig aus, wenn die Schaar von kleinen Kindern unter Hirten und Hirtinnen sich bewegten oder kleine Knäbchen nach dem Takte der Musik auf einem

Baume mitten im Theater auf- und niederstiegen. Da aber jetzt die eigentlichen und rechten Balletkünste losgiengen, wollte mir's auch gar nicht mehr gefallen. Dachte anfangs, es wären gar keine ordentlichen Menschen, die das machten, sondern große, ausgestopfte Puppenbälge, die einer an einem feinen Drahte zöge, weil ich meinte, solche Bewegungen würden sich für einen ordentlichen, lebendigen Menschen weder sonderlich schicken, noch würde sie auch einer, der ungebrochene Knochen hat, machen können. — Gefiel mir auch nicht einmal, so lang ich dachte, es wären Puppenbälge, denn so etwas sieht nicht schön aus. Da ich aber hörte, es wären ordentliche, lebendige Menschen, mochte ich vollends gar nicht mehr hinsehen, schämte mich nur vor den Leuten, daß ich da auch mit hereingegangen war, und gienge ein andermal lieber zehn Stunden weit um, ehe ich an einem solchen garstigen Puppentanz vorbeigehen möchte." So ein Mann, der, wie wenige, einen offenen, feinen Sinn für jede Schönheit der Natur und Kunst besaß.

Wenn nach alle dem das Tanzen schon vom Standpunct natürlicher Siltlichkeit aus, obwohl an sich harmlos, doch sein Bedenken hat und nur mit Vorsicht und in gewißen Schranken geübt und genossen sein will, so wird dieses Bedenken sich eher noch steigern, wenn es sich um den christlich-sittlichen Standpunct handelt. Das Christenthum ist der Kunst an sich so wenig feindlich, daß diese vielmehr gerade durch jenes erst die rechte Weihe empfängt. Im Dienste des Heiligen erreicht auch das Schöne seine edelste Bestimmung, den Menschen in herzerfreuender Weise über die Gemeinheit des Lebens zu erheben. Wenn sich die Frage so stellt, ob ein wahrer Christ auch ausübender Künstler von Beruf in der Tanzkunst sein könne, so wird das, falls die betreffende Person in ihrer Lebensführung auf diesen Weg gewiesen werden, nicht zu bestreiten sein. Hat ja der h. Antonius auf seine Bitte, daß der Herr ihm den frömmsten Christen in Antiochien zeigen möge, diesen in einem Schauspieler erkennen müßen. Sonst aber dürfte doch bei dem Tanze der Umstand, daß der Tanzende seinen ganzen Leib zu dem auszuführenden Kunstspiele hergiebt, einen Unterschied zwischen dieser Kunst und den andern begründen. Der Leib des Christen hat den Beruf, ein Tempel Gottes zu sein (1. Cor. 3, 16 und 6, 19). Ob diese Forderung auch im Tanzen zu ihrem Rechte komme, wird am Ende doch davon abhängen, ob das Tanzen wirklich zur Ehre Gottes diene und im Namen des Herrn Jesu geschehen könne. Ein ehrbares Weltkind wird in einer gewißen Unbefangenheit, ja Unschuld über manches hinüberkommen, was dem, der sich als Eigenthum Christi weiß, für sich nicht zuläßig erscheinen mag. Wir erinnern uns zweier Töchter aus gebildeten Ständen, beide erweckt, beide von ihren sie nicht verstehenden Müttern zum Ball gedrängt. Die eine brachte den Widerstand ihres christlichen Gewissens der Mutter zum Opfer um des Herrn und des vierten Gebotes willen und tanzte, wider ihr Herz, in heiligem Gehorsam; die andere glaubte hier dem Herrn mehr als der Mutter zu Willen sein zu müßen, und blieb, sonst in allem eine gehorsame Tochter, hierin bei ihrem Nein — in heiligem Ungehorsam. Wir wägen hier nicht ab, welcher von beiden die Palme gebühre; aber es mag sich daran zeigen, in welch ernste Wahl ein christlich gestimmtes Gemüth durch die Frage wegen des Tanzens versetzt werden kann. — Der oben angeführte klar blickende Schwabe, ein Mann von seltener Einsicht und Thatkraft, der Gründer der württembergischen Gemeinde Kornthal, erlangte seinen ersten entscheidenden Sieg über seine Welt auf einem Tanzboden, wohin er sich als schon erweckter Jüngling hatte locken lassen. Er siegte, indem er mitten aus dem Tanze unter Hinterlassung seiner Kappe floh. Wer einmal ernstlich entschlossen ist, sich in allem durch den Geist Gottes leiten zu lassen, der wird sicher der Tanzlust, wie jeder andern eitlen Lust, entsagen und wird so wenig mehr seinen ganzen Leib zu dem eitlen Spiele des Tanzes hergeben wollen, als er etwa seinen Mund zum Sprechen eines leichtfertigen, wenn auch formschönen Gedichts oder Gesangs hergeben wird. Daß auf dem gemeinen Tanzboden ein gut Stück derber Sinnenlust und in dem Ballsaale ein gut Theil von dem zu Tage tritt, was unser

württembergisches Confirmationsbüchlein als „Pracht und Eitelkeit der gottlosen Welt" bezeichnet, ist doch wohl nicht zu leugnen. Und nun das Spielen der Geschlechter! — Das Zusammenneigen und Zusammenfließen der Seele von Mann und Weib in geschlechtlicher Liebe, wie sie sich seiner Zeit in der Ehe vollendet, ist ein heiliges Naturgeheimnis. Auch im Lichte des Christenthums erscheint sie als ein großes Geheimnis, als Abbild der Liebe zwischen Christus und der Gemeine (Ephes. 5, 23—25. 32). Der Gegenstand ist für das Spielen damit zu ernst. Eigentliche Tanzfeste, wo also das Tanzen nicht sozusagen künstlerischer Schmuck irgend eines Festes ist, sondern sich zum Selbstzweck macht, wo man tanzt, um — zu tanzen, sind, wenn schon vom natürlichen, so noch vielmehr vom christlich-sittlichen Standpunct aus verwerflich, selbst, wenn äußere Zucht, Ordnung und Maß vorausgesetzt werden darf, geschweige erst, wenn für diese Grundbedingungen keine Bürgschaft gegeben ist. Es widerstrebt sicherlich an sich schon dem Wesen echter Jungfräulichkeit, von aller Christlichkeit abgesehen, wenn ein Mädchen an einem Abend stundenlang von einer Hand in die andere geht und ihren Leib dem Gesetze des Tanzspieles gemäß an Männer vergeben muß, die sie sich nicht einmal selber wählen kann. Der alte Rechtslehrer Besold hat nicht so unrecht, wenn er in seinem thesaurus practicus schreibt: „Es soll kein frommer Mann sein Fraw noch sein Tochter zum Danz gehen laßen, du bist sicher, daß sie dir nicht als gut wieder haimb kombt, als sie dar ist gangen. Sie begehren oder werden begehrt und haben ihre Händ in einer unreinen Hand."

Wenn man vollends hinzunimmt, wie, besonders in Städten, Bälle nicht selten als eine Art Ausstellung heiratsfähiger Töchter angesehen werden, als eine Art Markt zu Anknüpfung von Liebesverhältnissen, so wäre das allein schon genug für christlich-ehrenhafte Mütter und Töchter, bezw. Söhne, solche Gelegenheiten zu meiden. Oder sollte die Absichtlichkeit in solch zarter Sache nicht auch verstimmen? — Daß sich auf solch einem Markt freilich Geschäfte machen lassen, bezeugt schon das schwäbische Sprüchlein:

„Man thut ein Tänzlein,
Man wagt ein Schänzlein
Und verdient ein Kränzlein."

Aus dem „verdient" ist aber schon oft auch ein „verliert" geworden und ein schönes Volkslied singt mit gutem Bedacht: „Und wenn ein Mädel den Kranz will behalten, die Narrentänz muß sie meiden." Und wie so manche Ehen gerathen, die im Ballstaat und unter dem Feuer erregter Sinnlichkeit angeknüpft werden, davon wüßte die Ehestandschronica manches zu berichten.

Wir möchten übrigens bei aller Berechtigung christlich-idealen Standpunctes doch nicht gerade rigoristisch über alles Tanzen urtheilen, wie hie und da namentlich von pietistischer oder sectirender Seite schon geschehen ist. Das Leben der Natur und Gnade läuft oft wunderbar in einander und die erstere soll von der letzteren nicht niedergetreten, sondern überwunden und geheiligt werden. Bekannt ist, daß Luther mit seinem freien Blicke, wie in das Evangelium, so in Herz und Leben des Volkes, sich nicht geradezu gegen das Tanzen als Volkssitte, namentlich nicht gegen Hochzeitstänze aussprach. „Darum," sagt er einmal, „weil Tanzen nach der Welt Brauch ist des jungen Volkes, das zur Ehe greift, so es auch züchtig, ohne schandbare Weise, Worte oder Geberde, nur zur Freude geschieht, ist es nicht zu verdammen. Daraus sollen die hoffärtigen Heiligen nicht sobald Sünde machen, wenn man es nur nicht in Misbrauch bringt." — Auf die Frage: „Ob es auch Sünde sei, pfeifen und tanzen zur Hochzeit, sintemal man spricht, daß viel Sünde vom Teufel komme?" hat Luther die Antwort: „Weil es Landessitte ist, gleichwie Gäste laden, schmücken, essen, trinken und fröhlich sein, weiß ich es nicht zu verdammen, ohne die Uebermaß, so es unzüchtig oder zu viel ist. Daß aber Sünden da geschehen, ist des Tanzens Schuld nicht allein, sintemal es auch wohl über Tisch und in den Kirchen dergleichen geschehen; gleichwie es nicht des Essens und Trinkens Schuld ist, daß etliche

zu Säuen darüber werden. Wo es züchtig zugeht, lasse ich der Hochzeit ihr Recht und Gebrauch und tanze immerhin. Der Glaube und die Liebe läßt sich nicht austanzen, noch aussitzen, so du züchtig und mäßig darzu bist."

Bemerkenswerth ist übrigens bei diesem milden Urtheil Luthers über das Tanzen einmal, daß er dabei überhaupt die an sich schon ehrbarere und kunstreichere Art der Tänze zu seiner Zeit vor Augen hatte. Daß unsere jetzt im Volk herrschenden Tänze, unser Walzer, oder unsere Sturmgaloppaden 2c., vor Vater Luthers Augen Gnade gefunden hätten, müßen wir sehr bezweifeln. Dann aber ist bei Luthers mildem Urtheil in Anschlag zu bringen, daß er namentlich dem Tanzen bei Hochzeiten das Wort redet. Das Brautpaar, das den Ehrentanz aufführt, stellt da sein Finden und Verbinden im Tanze spielend dar, die Gesellen des Bräutigams, die Gespielinnen der Braut mischen sich mit in ihr Spiel, theilen und erhöhen ihre Freude. So gesehen hätte heute noch der Hochzeittanz, in Züchten und Ehren und mit Maß ausgeführt, einen nicht unfeinen Sinn. Er ziemte sich aber eben darum auch nur für das ledige junge Volk. Für diejenigen, welche bereits in den Ernst des Ehestandes getreten, ist im Grunde Spiel und Tanz vorbei. Je höher das Alter, desto weniger steht ihm der Tanz, auch abgesehen von dem Mangel an derjenigen Beweglichkeit und Geschmeidigkeit der Glieder, die zur Schönheit des Tanzes gehört. Ein tanzender alter Geck kann widerlich werden. Fehlt dem Tanz ein äußerer Anlaß und eine leitende Idee, wie sie eben eine Hochzeitfeier oder ein öffentliches oder häusliches Fest bieten mag, gilt es eben nur die Tanzlust zu büßen, so kann von einem sittlichen Werthe desselben nicht mehr die Rede sein. Jünglinge und Jungfrauen von christlichem Sinne werden sich zu einem solchen Lusttanz für zu gut halten. — Interessant ist, wie der Charakter der verschiedenen kirchlichen Bekenntnisse sich auch auf diesem Gebiete des Volkslebens bemerklich macht. Die römische Kirche, die auch sonst gegen das Fleisch sehr nachsichtig ist, läßt auch der Tanzluft große Freiheit; die reformirte Kirche beweist ihren strengen gesetzlichen und der Kunst nicht eben holden Charakter auch der Tanzkunst gegenüber; die lutherische weiß die Aeußerungen des natürlichen Lebens, so weit sie in den Schranken der Ehrbarkeit bleiben, nach der ihr eigenen Milde zu tragen. Luther hat auch hierin der nach ihm genannten Kirche die Freiheit seines Geistes aufgeprägt. Sehen wir richtig, so wird in katholischen Ländern am meisten, in lutherischen mehr als in reformirten getanzt. Unser lutherisches Württemberg bekennt seine zum Theil reformirte Färbung z. B. dadurch, daß es keine Sonntagstänze kennt.

Im ganzen wird auf dem Tanzboden der Geist gar wenig, das Fleisch dagegen viel Nahrung finden. Man kann, so wie unsere Tänze heutzutage sind, dabei viel verlieren, wenig gewinnen. Verlieren wird kein junges Blut, das sie meidet. Wer ohne Schaden durchkommt, — und es giebt gar manche, die sich dessen rühmen —, der hat von Glück zu sagen. Den sittlichen Gefahren, welche die aufgeregte Sinnlichkeit den Tanzenden bringen kann, gegenüber sind die angeblichen Vortheile kaum nennenswerth. Wir schweigen dabei ganz von den Gefahren, die durch unsere zum Theil rasenden Tänze (Barrikaden —, Sturmgalopp 2c.), wie durch das Uebermaß in diesem eitlen Genuß für Gesundheit und Leben entstehen können. Schon Niemeyer sagt: „Wer mag die Opfer des Tanzes zählen, die recht unter den Augen schwacher und eitler Mütter fallen?" — Schuegraf erwähnt aus einer einzigen Stadt in einem einzigen Jahr 5 Opfer des Tanzens aus den höheren Ständen. Im Jahr 1868 wurde aus Coburg der Tod einer 18jährigen Schülerin des dortigen musikalischen Conservatoriums gemeldet. Das Feld, auf dem er eintrat, war der „Gymnasistenball." Um 12 Uhr geht der Vater. „Grüße die Mutter und sage ihr, ich würde mit dem Bruder bald nachkommen," trägt ihm das Töchterlein auf. Das „bald" dehnte sich bis 4 Uhr. Eben wollte sie den letzten Tanz vollends fertig bringen, da sinkt sie ihrem Tänzer todt in die Arme. Ein Fall, nichts weniger als unerhört. Wir könnten wohl ½ Dutzend ähnliche anführen. — — „Gymnasistenball" — wer hat diesen veranstaltet, erlaubt? Wir nehmen davon Anlaß, um, nachdem wir in der Beurtheilung des Tanzens überhaupt eine Grundlage

gewonnen haben, auf die pädagogische Seite der Sache einzugehen und die Frage zu stellen: Wie hat sich die Erziehung dem Tanzen gegenüber zu verhalten? Die Aufgabe derselben ist nach allem gesagten einmal: das Naturgemäße, das Wahre und Bildende in demselben zu pflegen, dann aber auch Naturwidriges, Falsches und Verbildendes, das sich hier einschleichen könnte, zu beseitigen. Das eigentlich Naturwidrige und Gefährliche am Tanzen der Jugend ist aber die vorzeitige Vereinigung, in welche die beiden Geschlechter durch den Tanz, wie er gewöhnlich getrieben wird, gezogen werden.

Wenn sich im frühen Kindesalter die hüpfende Bewegung, in welche die junge, sich entwickelnde Kraft hinaustreibt, zur Takt- und Regelmäßigkeit eines Tanzes gestaltet, so ist das so natürlich, als wenn die Lebensfreude im Jauchzen oder Singen ausbricht, so unschuldig und harmlos, daß Vater und Mutter mit dem besten Gewissen dem Ringereihen der Kinder zusehen, ja sich unter Umständen, den Kindern ein Kind werdend, selbst mit einmischen mögen. Wenn sich im Frühling auf der Wiese die Worte des alten Minnesängers erfüllen:

„Es singen die Maidlein in ihren Reihen:
Willkommen, Maien!"

und wenn die Maidlein zur Begrüßung des Lenzes fröhliche Tänze aufführen, so könnte nur der offenbare Griesgram eine theilnehmende Freude versagen. Alle Spiele, die Gesang und Tanz verbinden, sind für jüngere Kinder sehr zweckmäßig. Sie erfreuen das Herz, stärken und bilden Körper und Stimme. Hier bedarf es weiter nichts als Halten über Ordnung und Maß des Vergnügens. Die Kinder sind da meist selbst ihre Lehrmeister, wie auch sonst bei ihren Spielen im Zimmer wie im Freien. Und — was hier von Wichtigkeit ist — bei diesen Tanzspielen der Kinder ist der Unterschied der Geschlechter ein verschwindender. Wohl sondert sich auch im Spiele frühe schon die Eigenart des Knaben und des Mägdleins, aber von dem Grunde dieser Besonderung haben jüngere Kinder noch keine Ahnung. Mit dem fortschreitenden Kindesalter geht die Richtung der Neigungen und des Geschmacks bei beiden Geschlechtern mehr aus einander. Mit der Verschiedenheit der Beschäftigung und Arbeit, für welche Knaben und Mädchen herangebildet werden, stellt sich auch der Unterschied in ihren Spielen fest. Bei Knaben ist der Sinn mehr auf körperliche Stärke und Gewandtheit gerichtet. Stark sein, stärker als andere, geschickt sein in allen Künsten, ist ihm Freude und Ehre. Welch ein Ansehen genießt unter den Knaben der stärkste, der kunstvollste! —

Hierin liegt ein Wink für die Erziehung. Es gilt bei Knaben und Jünglingen vor allem Uebung der leiblichen Stärke, Gewandtheit und Rüstigkeit. Der Turnplatz, der Spielplatz, das ist der rechte Tanzsaal für die männliche Jugend. Der Turnplatz; da wird zunächst die körperliche Kraft gestärkt, geübt, mit ihr zugleich aber auch die Aufmerksamkeit, die Selbstverleugnung, die Entschlossenheit, der Gehorsam, die Unterordnung unter ein die Uebungen beherrschendes Gesetz, lauter Tugenden, die für den künftigen Mann von hoher Bedeutung sind. Die pädagogische Fortbildung der von dem Philanthropen (Guts Muths) angeregten, von Jahn auch in den Dienst des Vaterlandes gezogenen gymnastischen Uebungen kommt diesem Bedürfnisse unserer männlichen Jugend trefflich entgegen. Die wohlbemessenen und alle Glieder des Leibes ansprechenden Uebungen des Spieß'schen, wie die auch für den kriegerischen Beruf des Mannes vorbildenden Uebungen des Jäger'schen Systems sind trefflich geeignet, nicht nur die Kraft und Leistungsfähigkeit von Händen und Füßen zu mehren, sondern auch dem ganzen Körper jene Biegsamkeit, Geschmeidigkeit und Fügsamkeit zu geben, die ihn zu einem nie versagenden Werkzeuge des Geistes macht und zugleich zu jenem sicheren und anständigen Auftreten befähigt, auf das sonst der Tanzmeister unter Verkennung der Knaben- und Jünglingsnatur von vorne herein hinarbeiten zu müßen glaubt. „Nur aus vollendeter Kraft blühet die Anmuth empor," ruft Göthe dem Schlittschuhläufer zu, der schon zierlich sein will,

ehe er sicher geworden. Zweckmäßiger Turnunterricht gewährt alle Vortheile des Tanzunterrichts für Ausbildung des Körpers zu Anstand und Würde. Wo es sich, wie in den höheren Ständen, um die Aneignung conventioneller Formen handelt, wird der durch tüchtiges und zweckmäßiges Turnen vorgebildete junge Mann dem Tanz- oder Ceremonienmeister, soll ein solcher noch zugezogen werden, keine schwere Arbeit mehr machen, namentlich, wenn neben dem Turnplatz auch der Spielplatz wohl benützt worden ist (s. Bewegungsspiele). Turnübungen und gemeinsame Bewegungsspiele machen den Tanzunterricht für Knaben und Jünglinge geradezu entbehrlich; denn was sonst die Unnatur mühsam erzorgen und erarbeiten zu müßen glaubt, wird der Natur d. h. dem Gehorsam gegen die Gottesordnung in derselben von selbst zufallen. Bei diesem der männlichen Jugend angemessenen Tanzen wird auch neben der körperlichen Gesundheit, Kraft und Gewandtheit jene Frische, jene Rüstigkeit und Munterkeit erhalten, die wir mit dem Namen der Jugendlichkeit bezeichnen, der Blüte und Vorläuferin echter Mannheit, während vom Tanzplatz aus leicht eine ungute Luft weht, die der frischen Idealität der Jugend Eintrag thut.

Aber wie nun bei unseren Töchtern? Der weibliche Charakter ist mehr auf ein sittlich-stilles Wesen, auf eine freundliche Erscheinung und anmuthige Haltung und Bewegung angelegt. Man hat im Interesse der Gesundheit, Erstarkung und Vorübung für die künftigen Geschäfte des Hauses auch die weibliche Jugend auf Turnplätze gezogen, wenn auch getrennt von Knaben und Jünglingen; allein es geschah und geschieht dies offenbar auf Kosten der Weiblichkeit.*) Mögen immerhin hie und da Mädchen von gesundem Wesen bis an die Grenze der Kinderjahre hin eine gewiße knabenhafte Wildheit und Neigung auch zu Knabenspielen zeigen, unbeschadet einer späteren echt weiblichen Charakterentwicklung, die Regel erfordert für Mädchen doch nur Bewegungen, die weniger auf Stärke als auf gefällige Harmonie der Kräfte, auf Anmuth hinzielen, und hier reden wir der tanzmäßigen Bewegung, dem Reigen mit anmuthigen taktmäßigen Verschlingungen, den Singetänzen, und was sonst die neuere Erziehung als Parallele des Turn- und Spielplatzes für die weibliche Jugend bereits ersonnen hat, entschieden das Wort. Tanz ist vorzugsweise eine weibliche Kunst. Man hat von einem tanzenden Mann immer den Eindruck, er vergebe dadurch, und wäre er „der Gott des Tanzes," wie der berühmte Balletmeister Vestris sich selbst nannte, etwas von seiner Manneswürde, wie denn auch dasjenige Volk, in welchem das Wesen der Mannhaftigkeit vorzugsweise ausgeprägt war, die Römer, den Tanz für des Mannes unwürdig hielten. Wem also die Bewegung und Uebung seiner Tochter, wie das Haus und der Umgang mit Gespielinnen sie unter den Augen der Mutter bietet, für ihr gesundheitliches oder Bildungsbedürfnis nicht genügt, der lasse sie immerhin, wo möglich mit andern Töchtern, einen passenden Unterricht genießen, sei es an einer öffentlichen Anstalt, sei es durch einen besonderen Lehrer, nur daß dieser Lehrer kein Tanzmeister im gewöhnlichen Sinne des Worts sei, nicht ein bloßer Abrichter für den Tanzsaal und Ball, sondern ein Bildner des Leibes zu würdiger, anständiger Haltung, zu anmuthiger Bewegung desselben. Ob solch eine Tochter neben den für die Ausbildung des weiblichen Körpers ersprießlichen tanzähnlichen Uebungen auch mit den heutzutage landläufigen Tanzarten bekannt gemacht werden solle, ist eine Frage, die sich in erster Linie nach ihrer gesellschaftlichen Stellung beantworten dürfte. Fordert diese eine Kenntnis und eine gewiße Fertigkeit darin, so mag sie das lernen, wie sie etwa um ihres Standes willen Französisch oder sonst eine Sprache oder Kunst lernt. Sie trägt nicht schwer daran. Giebt Stand und Beruf darüber keinen Wink, so mögen es Vater oder Mutter wohl verantworten können, wenn das Töchterlein je einmal sich eines Tanzantrags mit dem Geständnis erwehren muß: Ich

*) Wer Mädchenclassen bei Spieß oder Kloß hat turnen sehen, wird dem Mädchenturnen dieser Art, welches den Tanzunterricht so ziemlich überflüssig macht, geneigter sein; vgl. d. Art. Leibesübungen S. 350—383. D. Red.

kann nicht tanzen! — Einen bis zur Kraft und Sicherheit, zur Würde und Anmuth gebildeten Körper haben, der sich in den ihn erwartenden Kreisen zu bewegen versteht, das gehört zum Ganzen der Bildung; wer sich unbeholfen, steif, linkisch oder gar tölpisch hält und giebt, dessen Bildung mangelt, auch bei andern Vorzügen, die Vollendung. Galopp oder Polka aber bei sonst feiner und anständiger Körperhaltung nicht tanzen können, das verschlägt der rechten Bildung so wenig, als wenn ein Clavierspieler zwar Mozarts oder Beethovens Sonaten geschmackvoll zu spielen versteht, mit einem Walzer aber oder Hopser nicht dienen kann. Hat er den Walzer wirklich einmal nöthig, so ist der bald gelernt. — Solchen Eltern, welche in glänzender Ballfertigkeit die Bildung ihrer Tochter erst vollendet sehen, werden wir mit unserer Anschauung freilich kaum gefallen; aber wir werden für solch eine Zurichtung und Polirung des äußeren Menschen, für solch ein Arbeiten auf den eitlen Schein auch nie das Wort Bildung misbrauchen. Wenn das Herkommen besonders in den höheren Ständen namentlich die Confirmation um etliche Jahre hinausschiebt, nicht, damit die Tochter etwa zu einem gereifteren Urtheil in Sachen der christlichen Wahrheit gelange, sondern um dann die Schranke zum Rennen auf den Tanzboden nur um so getroster fallen lassen zu dürfen, bis sie als abgetanzte Ballkönigin etwa noch Kraft genug zum Hochzeitsreihen mitbringt, so können wir uns gegen einen solchen Bildungsbegriff nicht energisch genug verwahren.

Oeffentliche Schulanstalten werden wohl selten in den Fall kommen, über die allgemeine, dem Geschlecht entsprechende körperliche Uebung und Bildungsbemühung hinausgehend auch das praktische Tanzen mit in den Bereich ihres Unterrichts zu ziehen. Privaterziehungsanstalten könnte es zugemuthet werden. Wir würden uns, falls sonst für die Uebung und Ausbildung des Leibes die gebührende Sorge getragen wäre, rund abweisend dagegen verhalten.

Hieran reihen sich noch etliche praktische Fragen, z. B.: Soll die Schule die Anwesenheit ihrer Kinder auf den Tanzböden dulden? Sie thut ein gutes Werk, wenn sie diese hindert, so fern sie kann. Die württembergische Schulgesetzgebung hat (1844) ein dahin zielendes Verbot von 1798 aufs neue eingeschärft, zunächst in Beziehung auf die Volksschule, weil die Tanzbelustigung der erwachsenen Jugend für die Schuljugend „durchaus keine angemessene Unterhaltung sei, weil sie die Sittlichkeit gefährde, die wohlthuende Wirkung von Kirche und Schule zerstöre und den Grund zu späterer Ungebundenheit und Verwilderung um so gewißer lege, als sich die erwachsene Jugend nur zu oft den Ausbrüchen der Rohheit und Verwilderung ungescheut überläßt und durch schamlose Reden und Handlungen Kindern ein höchst betrübendes Aergernis giebt.“ Das Beste könnten und sollten freilich die Eltern dabei thun; aber diesen fehlt vielfach jede pädagogische Anschauung in dieser Sache und nicht bloß den Eltern. Mußte doch in Württemberg den Lehrern und Ortsschulbehörden eingeschärft werden, daß sie an Kirchweihmontagen, die von altersher Tanztage waren, keine Schulvacanz geben dürfen. Diese Kirchweihtänze, durch welche der Kirche so recht ins Angesicht geschlagen wurde, gehören noch zu den alten Schandflecken unseres Volkslebens, da in ihnen die ursprünglich geistliche Freude sich völlig verfleischlicht hat und der Jugend, auch wenn sie davon polizeilich abgesperrt wird, Aergernis bereitet. Balleten anzuwohnen sei der Jugend unter allen Umständen untersagt. Erregen die gleisnerisch verhüllten Nuditäten der tanzenden „Puppenbälge“ nicht ihren Eckel, so reizen sie, was schlimmer ist, die Lüsternheit und bestricken die Einbildungskraft derselben. Terpsichore wird in unseren Balleten, wie sie geworden sind, besonders in den Solotänzen recht zur Buhlerin.

Ist es gerathen, Schulfeste mit Tanz zu verbinden? Wir fassen dabei zuerst den Tanz von Schulkindern in's Auge, wie er sich z. B. an den Maitagen und Maienfesten in Bayern und Württemberg für die Kinder der Latein- und Volksschulen nicht selten findet. Wir können uns den harmlosesten Verkehr zwischen Knaben und Mädchen im gewöhnlichen Leben denken, finden auch das Zusammensein von beiden z. B. in einem

und demselben Schullocale vollkommen unbedenklich, ja unter Umständen förderlich; aber eine Vereinigung von Knaben und Mädchen im Tanz halten wir für unpassend und bedenklich; denn sie ist unnatürlich. Es ist eine feine Ordnung Gottes, daß sich die beiden Geschlechter vor Entwicklung der Pubertät nicht suchen, sondern eher abstoßen. Einem gesunden Knaben sind die Mädchen mit ihrer gefühligeren Weise gleichgültig, wenn nicht gar zuwider; er spielt ihnen wohl noch gelegentlich einen Schabernak, und auch Mädchen mit ihrem natürlich feineren Wesen wollen gewöhnlich nichts von den wilden Knaben. Wo das anders ist, ist es Ausnahme und nicht selten ein Zeichen, daß wohl schon vorzeitig eine unkindliche Lüsternheit angeregt, die Herzensunschuld angetastet sein dürfte. Ist das aber noch nicht geschehen, so ist ein solcher Maientag der beste Weg dazu. Man hat Beispiele, daß solch ein junger „Maikönig" mit seiner erwählten „Maikönigin" schon bis zur äußersten Grenze geschlechtlicher Vertraulichkeit vorschritt. Wohl mag bei vielen, vielleicht den meisten solcher Maienkinder ein sittlicher Schaden nicht sogleich hervortreten; daraus folgt aber nicht, daß er nicht doch in der Tiefe des Gemüths könnte genommen sein. Und kommen auch viele, ja, wir wollen annehmen, die meisten kraft jener der Jugend in Beziehung auf Geschlechtsverhältnisse eigenthümlichen glücklichen Gedankenlosigkeit unversehrt durch, so ist es schon bedenklich, etwas zu wagen, was einzelnen doch Aergernis werden könnte. Führet die Kinder nicht in Versuchung! — Es verräth in der That bei manchen Eltern und Stellvertretern derselben, jener „glücklichen Gedankenlosigkeit" der Kinder gegenüber, eine unglückliche Gedankenlosigkeit, eine gänzliche Nichtbeachtung der Kindesnatur, daß man in Vergnügungen, die nur für Erwachsene einen Sinn haben, auch schon die Unmündigen hereinziehen zu sollen meint. Es ist dieser pädagogische Misgriff um so unverzeihlicher, als sich, sobald man sich der Jugend und ihrer Spiele nur pflegend annehmen mag, Unterhaltungen und Vergnügungen der passendsten Art für Knaben und Mädchen darbieten, die ihnen in der ihrer Natur angemessenen Sonderung eine reine und harmlose Freude ohne Stachel und Gift gewähren.

Aber wie ist es mit Festen der höheren Schulen? der Gymnasien, Alumnate, Seminarien? Artikel „Schulfeste" führt mehrere geschlossene Anstalten an, die in das Programm ihrer Feste auch das Tanzen mit aufgenommen haben, ja das K. Pädagogium in Putbus feiert sogar kurz vor Beginn der Fastenzeit ein eigenes Tanzfest. Wenn dort für geschlossene Anstalten, wo Unterricht und Erziehung unter einem Dache sind, ein anderer Maßstab gewünscht wird, als für Gymnasien, deren Schüler in Familien leben und somit den mildernden und bildenden Einfluß des Verkehrs mit dem weiblichen Geschlechte genießen, so lassen wir das gelten, aber nicht sowohl aus dem angegebenen Grunde, da jeweilige, jedenfalls doch sehr seltene Tanzunterhaltungen diesen Mangel doch kaum ersetzen könnten. Das tägliche Leben in und mit der Familie und auch mit ihren weiblichen Gliedern ist doch etwas ganz anderes, als so ein paar in der Aufregung des Tanzens verbrachte Stunden. Nein wir möchten, wenn ja in solchen Anstalten je und je einmal getanzt werden soll, eher das Familienmäßige, dem sich doch immer solche Anstalten möglichst anzunähern haben, in den Vordergrund stellen und sagen: Was hie und da in einer Familie bei besonderen Gelegenheiten geschehen mag, daß sich die festliche Erregung wohl auch bis zu etlichen ehrbaren Tänzen steigern könnte, das möge auch der großen und allerdings künstlichen Familie solch eines Pädagogiums oder Alumnats zugelassen werden, daß sie es wohl auch zu solch einer hüpfenden Blüte der festlichen Geselligkeit kommen lasse. Der Geist der Familie, das Auge des Directors, der Lehrer und ihrer Gattinnen wacht und waltet dabei und verbürgt auch den Geist seiner Zucht. Von C. Ritter, dem berühmtesten und gerathensten Zöglinge Salzmanns, sagt sein Biograph Kramer, daß er als Schnepfenthaler-Zögling namentlich den Tanz geliebt habe und nicht selten von dem Vergnügen schreibe, das ihm die öfters veranstalteten kleinen Bälle gewährt; und Ritter blieb doch ein reiner, frischer Jüngling. Und doch können wir, pädagogisch gesehen, kein rechtes Herz für die Sache fassen. Der Hauptleiter einer solchen Anstalt hat sie auf seinem Gewissen. Kann er es über sich gewinnen, wohl.

kann er nicht volle Freudigkeit dazu fassen, so lasse er es. Verlieren werden die Zöglinge in Wahrheit nichts. Die württembergischen niederen Seminarien (vom 14—18 Jahre) halten das Tanzen gänzlich ausgeschlossen, sicherlich nicht zu ihrem Schaden. Das Familienleben und den weiblichen Umgang ersetzen die Zöglinge durch jeweiligen Besuch von Familien der Lehrer oder sonstiger häuslicher Kreise, wie sie sich meist an den Orten der „Klöster" finden. Nach einem Concerte, dergleichen in solchen Anstalten öfters vor den Familien der Lehrer und sonst gebildeten Häuser des Ortes aufgeführt werden, ist es wohl schon, wie wir hören, geschehen, daß die Seminaristen nach Entfernung des Publicums sich noch im jugendlichen Humor faßten und, so lange die Lichter brannten, einen „Honoratiorenball" extemporirten. Macte! Nach dem Originale der humoristischen Parodie dürften sich wohl wenige ernstlich sehnen. Uns ist in der Stellung als Leiter einer größeren Erziehungsanstalt, die ihre Zöglinge bis zur Maturität führte, nicht einmal auch nur je die Frage aufgetaucht, ob tanzen lassen oder nicht? so fern lag dem sonst munteren, frischen Leben unserer Zöglinge diese Vergnügung. Sie haben es uns hinterher schwerlich verargt, eher gedankt. Tanzen heißt für angehende Jünglinge und Jungfrauen: spielen mit dem Spiele der Liebe. Amor ist ein gefährliches Spielzeug. Es heißt mit Feuer spielen. Mag oft harmlos bleiben; aber einmal einen Funken verloren, und das Haus brennt. Was die Jungfrau sonderlich betrifft, so klingt uns die Mahnung des Herder'schen Cid an seine Ximene gar bedeutsam:

„Junge Mädchen fern vom Feuer,
Wie den Werg! Doch laßt die Töchter,
Wenn Gefahren ihr entfernt,
Ja nichts merken von Gefahr: —
Töchter ohne ihre Mutter
Sind wie Lämmer ohne Hirt."

Sind wohl überwachte Tänze junger Leute in geschlossenen Anstalten für den gewissenhaften und seelsorgenden Director immerhin schon ein pädagogisches Wagstück, so würde offenbar noch viel mehr gewagt, da, wo sich die Schule etwa gar zu einem mehr oder weniger öffentlichen Schul-, Gymnasiasten-, Seminaristenball versteigen wollte. Wenn auch kein zu Tode tanzen zu fürchten wäre, wie in Coburg geschah, so vermögen wir ein solches Auftreten der Schule nicht zu rechtfertigen. Die Gründe dagegen liegen so nah, und die Gründe dafür sind so seicht, daß wir jeder weiteren An- und Ausführung derselben uns werden enthalten dürfen. — Daß eine Schule ihren Schülern den Besuch öffentlicher Tanzplätze mindestens mit demselben Recht verbieten könne, mit dem sie den Besuch von Wirthshäusern und ähnlichen Lustplätzen verbietet, ist wohl unleugbar; sie kann sich, wenn sie sittlich erziehen will, nicht bloß auf das abschließen, was innerhalb ihrer vier Wände geschieht. Sie hat aber zuzusehen, daß sie auch ihren Verboten den entsprechenden Nachdruck gebe. Eine Collision mit den Anschauungen mancher Eltern wird kaum ausbleiben.

Ueber eigens für die Jugend angestellte Tanzgelegenheiten, sogenannte Kinderbälle, haben wir uns früher schon ausgesprochen. *) V. Strebel.

Tapferkeit s. Muth S. 865.

Taschengeld s. Sparsamkeit.

Taubstummenbildung. Benutzte Quellen: Ziegenbein, hist. päd. Blicke auf den Tst.-Unterricht und die Tst.-Institute. Braunschw. 1823. — Freimüthige Jahrb. der allg. deutsch. Volksschulen von Schwarz, Wagner, d'Autel und Schellenberg. Heidelb. und Speyer. Jahrg. 1823—1829. Hauptsächlich die Jäger'schen Berichte in VI, IX, und X. — Beckedorf, Jahrbb. des preuß. Volksschulw. III, 2. 1825. — Degerando, de l'éducation des sourds-muets de naissance. 2. tom. Paris 1827. — Reich, Blicke

*) Wir verweisen noch auf den Art. Entwicklungsjahre Bd. II. S. 141. D. Red.

auf die Tst.-Bildung 2c. 2. Aufl. Leipzig 1828. — Schmalz, kurze Gesch. und Statistik der Tst.-Anstalten und des Tst.-Unterrichts. 1830. — Derselbe über die Taubstummen und ihre Bildung in ärztl. statist. pädag. geschichtl. Hinsicht. 1838. — Haug, ausführl. Nachr. über 20 der vorzüglichsten Tst.- und Blinden-Anstalten Deutschlands. 1845. — Alex. Venus, das k. k. Tst.-Institut in Wien. Wien 1854. — Sägert, das Tst.-Bildungswesen in Preußen. Berlin 1856. Leider ist die am Schluße dieser Schrift gegebene Zusage, periodische weitere Berichte folgen zu lassen, bisher nicht erfüllt worden. — Bericht über die mit den Schullehrerseminarien der Rheinprovinz verbundenen Tst.-Anstalten von ihrer Errichtung bis Ende 1859. Officiell. Coblenz 1861. — Meckel, Statistik der Tst. im Herzogthum Nassau. Programm der Camberger Anstalt. Wiesb. 1864. — Der gegenwärtige Zustand des Taubstummenbildungswesens in Deutschland von Hill. Weimar 1866; unter allen obigen deutschen Werken das bedeutendste. — Kurze Mittheilungen über die neuesten Veränderungen und Fortschritte auf dem Gebiete des Tst.-Bildungswesens in Hannover von Ed. Rößler. Minden 1871. Wir bedauern, die beiden letzten Schriften erst am Schluß unserer Arbeit erhalten zu haben. — Matthias' Organ der Tst.- und Blindenanstalten erscheint seit 1854. Wenn in dem nachfolgenden Aufsatze neben einem der obigen Namen bloß die Seitenzahl aufgeführt ist, so ist das hier bezeichnete Werk gemeint.

Taubstummheit ist vereinte Gehör- und Sprachlosigkeit, letztere eine Folge der ersteren. Wer, bevor er zur genügenden Entwicklung seiner Wortsprache gelangt, das Gehör und damit die Fähigkeit verliert, die Sprache seiner Umgebung zu vernehmen, wird taubstumm. Die Medicin unterscheidet zwischen einer angebornen und einer erworbenen Taubheit und läßt die erstere in der abnormen Bildung der Gehörsorgane von Geburt aus ihren Grund haben, die andere in der theilweisen Auflösung oder Zerstörung der Gehörsorgane infolge von Krankheiten oder heftigen Erschütterungen des Kopfes. Die Taubstummen-Statistik ist zwar erst in ihrem Anfangsstadium, aber ihre bisherigen Ergebnisse kommen darauf hinaus, daß die angeborne Taubheit die häufigere Form sei (Schmalz fand 67, Matthias 75, Meckel 59 Procente. Vgl. Meckel S. 6 und 10), daß dann aber weiter die exanthematischen Kinderkrankheiten (Masern, Rötheln, Scharlach), namentlich zu der Zeit, wo sie in das Stadium der Nachkrankheiten übergehen, die Nervenfieber und Gehirnentzündungen, die Zahnkrankheiten der 3 ersten Lebensjahre und die Skrophulosis als Ursachen der Taubstummheit anzunehmen sind und daß eben so wenig endemische Gründe vorherrschender Taubstummheit in einzelnen Gegenden, in denen auch cretinische Anlage vorkommt, geleugnet werden können. Dieselbe Statistik hat ermittelt, daß in der Schweiz 1 Taubstummer schon auf 345 Einwohner (Franscini), in Preußen 1 auf 1341 (Sägert), in der Rheinprovinz 1 auf 1757 (Bericht von 1861), in Oesterreich 1 auf 1200 (Venus S. 96), in Nassau 1 auf 1199 (Meckel) kommt, [Lachmann setzte das Verhältnis der Taubstummen in den Alpen auf 1 : 561, im Mittelgebirge auf 1 : 1465, in der Ebene auf 1 : 1500 fest], daß sich die männlichen Taubstummen zu den weiblichen wie 4 : 3 verhalten; daß die meisten Taubstummen den untersten Ständen als Kinder des Mangels und der Noth angehören, namentlich infolge dürftiger Nahrung, ungesunder Wohnung, mangelhafter Bekleidung, sowie unverständiger Behandlung und nachläßiger Pflege bei den obigen Krankheiten; daß die Heirathen unter nahen Verwandten der Taubstummheit entschiedenen Vorschub leisten, woher Dr. Boudin in seiner 1863 der pariser Akademie überreichten Denkschrift die Thatsache erklärt, daß bei Katholiken, bei denen das Kirchengesetz die Verheirathung unter Blutsverwandten erschwert und ganz verbietet, die Taubstummheit weniger vorkomme als bei anderen Religionsgesellschaften. In Nordamerika rechnet man aus ähnlichen Gründen 2,3 Taubstumme auf 10000 Weiße und 212 auf eben so viel Schwarze. In Nassau wurden in 21 Verwandtschaftsehen II. und III. Grades 31 Taubstumme ermittelt. Ehen von Taubstummen, selbst untereinander, bedingen dagegen keineswegs Taubstummen-Nachkommenschaft, weshalb ihr Verbot in Preußen doch nur da gerechtfertigt erscheinen dürfte, wo

die Mittel fehlen, die Kinder von Geburt an in die Pflege Vollsinniger zu geben. In Nassau gab es 1864 24 verheirathete Taubstumme und darunter 2 taubstumme Elternpaare. Alle ihre Kinder (46; 25 weibliche und 21 männliche) hörten und sprachen gut (vgl. Meckel S. 28). Der Statistik der Taubstummen wird neuerdings eine größere Sorgfalt gewidmet durch Aufstellung bestimmter Fragen, welche von sachkundigen Männern beantwortet werden müßen. Nassau zog 1863 die Lehrer mit Erfolg herbei. Das Fragebogen-Formular, welches aus Lent: Statistik der Taubstummen des Regierungsbezirks Cöln in Stiehl's Centralblatt 1869 S. 566 mitgetheilt ist, dürfte vervollständigt durch das Cohnsche (ebendaselbst S. 773) mustergültig sein für die Erforschung der Ursachen der Taubstummheit. Die Ermittlungen bei Meckel und im Coblenzer Bericht erstrecken sich auch auf die Resultate der Taubstummenbildung (vgl. unten). Möchte auch durch die genauere Statistik das Resultat der bisherigen Untersuchungen bestätigt werden, daß die Taubstummheit in fortschreitender Abnahme sei, als Folge des allgemeineren Wohlstands, aufmerksamerer Behandlung der Kinderkrankheiten und besserer Erkenntnis der Ursachen der Taubstummheit.

Eine Heilung der Taubstummheit setzt eine Heilung der Taubheit voraus, welche bisher der medicinischen Wissenschaft noch nicht gelungen ist, so sehr auch dieselbe, vornehmlich seit Errichtung der Taubstummenanstalten, sich diesem Gegenstande unausgesetzt gewidmet hat. Es gelingt nur selten, die Schwerhörigkeit zu mildern: die völlige Taubheit ist noch nie geheilt worden. „Die Medicin wirkt nicht auf die Todten (sagt Itard bei Hill S. 24) und für mich ist es erwiesen, daß das Ohr bei dem Taubstummen todt ist." Versuche, mittelst der Elektricität und des Galvanismus oder mittelst Durchbohrung des Trommelfells auf die Gehörorgane zu wirken, sind in verschiedenen Taubstummenanstalten bisher gänzlich erfolglos gemacht worden. Man muß daher versuchen, den Mangel des Gehörs durch Erziehung und Unterricht unter Benützung der vier andern Sinne zu ersetzen. Dies erstrebt die Taubstummenbildung, deren Anfänge schon aus den letzten vier Jahrhunderten datiren, zu deren Verallgemeinerung und Vervollkommnung aber erst im sog. Zeitalter der Aufklärung der Grund gelegt wurde. Der damals eintretende großartige Aufschwung des Volksunterrichts für die Vollsinnigen erbarmte sich auch der Viersinnigen in ihrem Unglück.

Unter allen Gebrechlichen kann man die Taubstummen die unglücklichsten nennen. Sie entbehren nicht allein des unterscheidenden Vorzugs, der dem Menschen vor den übrigen Geschöpfen der Erde zutheil geworden, sondern sie stehen im natürlichen Gebrauche ihrer Fähigkeiten fast den vollsinnigen Thieren nach. Durch alle übrigen Sinne hängt der Mensch nur mit der vergänglichen Welt zusammen, durch das Gehör allein mit der höheren und ewigen. Einen Taubstummen bilden heißt daher nicht weniger als ihn zum Menschen machen. Ein ohne diese Bildung aufgewachsener Taubstummer, so heißt es im Meersburger Jahresbericht von 1869, ist auch ohne Gott, ohne Religion, ohne Gesetz, ohne Sitte, eine Last der Gesellschaft, häufig an die Bettelglocke gewiesen, dem Verbrechen ausgesetzt; ausgebildet wird er sich als Geschäftsmann, Künstler oder Handwerker selbständig den nothwendigen Unterhalt erwerben; er wird ein treuer Sohn seiner Kirche, ein nützliches und achtbares Glied in der Gemeinde und im Staate, er ist gerettet. Solche Erfolge der Taubstummenbildung werden durch die Statistik z. B. bei Meckel S. 17 und 24 auf Grund einer 45jährigen Wirksamkeit des Camberger Instituts vollständig bestätigt. Den im Jahre 1863 noch lebenden Zöglingen desselben, 177 an der Zahl, wurde von den Behörden, welche darüber zum Bericht aufgefordert waren, das Zeugnis gegeben, daß sie entweder in Betreibung einer Profession oder sonst nützlich beschäftigt seien und Fleiß und sittlich gutes Betragen zeigten. Aehnlich lauten die Zeugnisse in dem Coblenzer Bericht S. 29 und die über die Zöglinge von Ratibor in Stiehl's Centralblatt 1870, S. 373.

Es kann daher fast unbegreiflich erscheinen, zumal es zu allen Zeiten Taubstumme gegeben hat, daß man der Bildung derselben nicht früher eine größere Aufmerksam-

keit geschenkt hat. Als Jesus an das galiläische Meer mitten in die Mark der Zehnstädte gekommen war, so lautet die schöne Erzählung bei Marc. 7, 31, brachten sie zu ihm einen κωφὸς μογιλάλος und baten ihn, daß er die Hand auf ihn legte. Und er nahm ihn vom Volke weg bei Seite, legte ihm seine Finger in die Ohren, spützete und berührte die Zunge desselben (d. h. netzete mit seinem Speichel dessen Zunge, vgl. die Heilung des Blinden Joh. 9, 6), sah auf gen Himmel, seufzete und sprach ἐφφαθά d. i. thue dich auf! und alsbald thaten sich seine Ohren auf und das Band seiner Zunge war gelöst und er redete recht. Und über die Maßen erstaunten sie und sprachen: Er hat alles wohl gemacht; die Tauben macht er hören, die Sprachlosen reden. Unglaublich, daß dennoch und obwohl Gott will, daß allen Menschen geholfen werde (1. Tim. 2, 4), der religiöse Wahn, man dürfe Gottes an solchen Geschöpfen kundgethanen Willen nicht corrigiren, den Schöpfer nicht meistern wollen, bis in die neueste Zeit der Bildung der Taubstummen, ja überhaupt ihrer guten Behandlung hinderlich gewesen und daß die aristotelische Ansicht, es seien die Taubstummen jeder Bildung unzugängliche Wesen, während des ganzen Mittelalters die herrschende geblieben ist, zumal da Justinian den von Geburt Taubstummen als Bildungsunfähigen das Verfertigen von Testamenten und drgl. untersagt und da auch Augustinus im Hinweis auf Römer 10, 14 und 17 die Taubstummheit ein vitium genannt hatte, quod ipsam impedit fidem, nam surdus natu literas, quibus lectis fidem concipiat, discere non potest, die Erziehung zum Glauben aber für die vornehmlichste Aufgabe eines jeden Unterrichts, wo nicht für das einzige Ziel desselben galt.

Als die ersten Beispiele der Bildungsfähigkeit von Taubstummen und als die ersten dabei angewendeten Methoden werden folgende erwähnt: Rud. Agricola de inventione dialectica IX. 1474 kannte einen Taubstummen, der Aufgeschriebenes verstanden und seine Gedanken schriftlich auszudrücken gelernt hatte. Der Hofprediger des Kurfürsten Joachim II. von Brandenburg, Joachim Pascha († 1578), soll seine taubstumme Tochter durch Bilder gebildet haben (vgl. Seidel's Bildergallerie, 1751 S. 72). Vom Benedictiner Pedro de Ponce zu Sahagun in Leon († 1584) bezeugen drei Landsleute in ihren Schriften, daß er drei taubstumme Geschwister des Connetable von Castilien Velasco und einen taubstummen Sohn des arragonischen Statthalters Gurrea im Sprechen, Lesen und Schreiben, in der Landessprache und in fremden Sprachen, in Religion, Geschichte und Mathematik mit Erfolg unterrichtet habe, durch keine andere Kunst, wie Philipp's II. Leibarzt, Valesius (de sacra philosophia Leyden 1652 S. 53), sagt, als daß er ihnen zuerst das Schreiben beibrachte, dann auf die durch die Schrift bezeichneten Gegenstände mit dem Finger hinwies und sie endlich die den Schriftzeichen entsprechenden Laute angeben ließ. Die Grundsätze des von Ponce eingeschlagenen Verfahrens sind muthmaßlich in dem 1620 in Madrid unter dem Titel reducion de las letras y arte para ensennar a ablar los mudos erschienenen Werke von Juan Pablo Bonet benutzt, der Velascos Secretär gewesen ist und sich ebenfalls mit dem Unterrichte von Taubstummen beschäftigt hat. K. Neumann hat in seinem 1827 erschienenen Werke „die Taubstummen-Anstalten zu Paris," welches zugleich die wesentlichsten Momente der Geschichte des Taubstummenunterrichts enthält und sich unter den wenigen deutschen Werken über Taubstummenbildung auszeichnet, auf die Bedeutung dieses ältesten Werkes über den Taubstummenunterricht aufmerksam gemacht. Es handelt von den Buchstaben des Alphabets, ihrer Erfindung und mit welchen Sprachwerkzeugen die entsprechenden Laute gebildet werden, sodann von den Ursachen der Stummheit und Taubheit und einigen Mitteln zur Hebung der letzteren, bespricht die Erklärung eines auf acht Kupfertafeln dargestellten, nur wenig von dem in französischen und deutschen Taubstummenanstalten gebräuchlichen abweichenden Handalphabets, das der Schrift eines Juan Bastista Porta de furtivis literarum entlehnt sein soll und eine vollständige Lehre von der Lautbildung giebt (wobei er vorschlägt, statt dem Taubstummen den Finger in den Mund zu stecken, ihm eine aus Leder verfertigte Zunge, die sich hin und her

biegen läßt, vor die Augen zu halten), sodann die Verbindung der Buchstaben zu Silben und schließt mit einer kurzen spanischen Sprachlehre, einer Nachweisung der für die Lectüre der Taubstummen geeigneten Bücher und einer Abhandlung über die Zahlzeichen und den Unterricht in der griechischen Sprache. Nach der Ponce-Bonet'schen Methode hat der Spanier Pereira seit 1745 in Frankreich Taubstumme mit solchem Erfolge unterrichtet, daß er 1761 bei der pariser Akademie durch eine Denkschrift den Sieg über Ernaud davon trug, welcher in Bordeaux Taubstumme nach der Anleitung der Schrift des Dr. med. Amman »surdus loquens seu methodus, qua qui surdus natus est loqui discere possit« (Amsterdam 1692) unterrichtete, d. h. sie ohne künstliche Zeichensprache dahin brachte, vom Munde Abgesehenes zu sprechen, zu schreiben und zu verstehen. Dieser Amman, von Geburt ein Schweizer, hat in seinem 1700 erschienenen Buche surdus loquens de loquela bereits die Articulationsmethode festgestellt, wie Wallis in Oxford gleichzeitig in seinem tractatus grammatico-physicus de loquela, was die Holländer bewogen hat, die sog. deutsche Schule (s. unten), insofern sie die Erwerbung der Lautsprache sich zum Ziele setze, die holländische zu nennen. Auch der Italiener Petro de Castro († 1663) hat seine Erfolge in der Taubstummenbildung gerühmt. Er habe mit einem medicinischen Verfahren (Purganz und Decocte von schwarzer Nieswurz) begonnen, sodann eine handbreite Stelle auf dem Wirbel rasirt und allabendlich mit einer Salbe eingerieben (Venus S. 33 beklagt, daß diese Procedur noch jetzt vorkomme; Hill theilt aus seiner Erfahrung ähnliche mit, welche auf eine große Ignoranz der betreffenden Aerzte hindeuten). Der Taubstumme habe sich jeden Morgen mit einem Kamme von Ebenholz wider den Strich kämmen und Latwerge von Mastix, Ambra, Muskus und Reglise einnehmen müßen. Hätte der Lehrer ihm dann Buchstaben, Silben und Wörter mit deutlicher Stimme oben über dem Wirbel vorgesprochen, so habe der Taubstumme in kurzer Zeit die Sprache erlernt und es darin bis zur Fertigkeit gebracht. Van Helmont, ein Bruder des berühmten Chemikers († 1667), suchte dem Taubstummen den Mechanismus der Sprachwerkzeuge vor die Augen zu bringen, weshalb er 36 Köpfe so in Kupfer stechen, später abformen ließ, daß man das Innere des Mundes und die Positionen der Sprachwerkzeuge bei der Articulation der verschiedenen Töne sehen konnte. Er wollte den Taubstummenunterricht mit der hebräischen Sprache beginnen, da derselben rücksichtlich der Natürlichkeit, Einfachheit und Leichtigkeit vor den lebenden Sprachen der Vorrang gebühre.

An der Bildungsfähigkeit der Taubstummen konnte nach solchen Vorgängen, denen sich anschloßen Kerger 1704 in Schlesien, Raphel 1718 in Rostock, nicht mehr gezweifelt werden; aber bis 1760 war dieselbe nur an einzelnen Individuen im Privatunterricht erprobt worden und der Gedanke einer regelrechten Taubstummenbildung galt als caprice d'imagination (Bruhier d'Ablaincourt), zumal man die Methoden in das tiefste Geheimnis zu hüllen pflegte. Jetzt aber treten zwei Männer mit förmlichen Lehranstalten für Taubstumme auf, in denen eine große Zahl von Taubstummen unterrichtet und Taubstummenlehrer herangebildet wurden. Sie gelten gewöhnlich für die Begründer zweier Schulen, der deutschen und der französischen, und dürfen es, wenn man dieselben nach ihren Zielen unterscheiden will. Hill hat übrigens mit Recht S. 70 darauf hingewiesen, daß die deutsche Schule der Jetztzeit rücksichtlich der Theorie des gesammten Unterrichts eine andere geworden und als Product der gesammten deutschen Taubstummenlehrer seit dem Ende der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts zu betrachten sei. Er hat auch nicht vergessen, dabei S. 78 den Einfluß Jäger's, des langjährigen Vorstehers der Taubstummenanstalt zu Gmünd († als Pfarrer in Köngen 1864) auf die Begründung dieser neuen deutschen Theorie gebührend zu würdigen, hat aber S. 79 und 122 die völlige Umgestaltung des deutschen Taubstummen-Unterrichts als eine Wirkung der Maßnahmen angenommen, welche die preußische Regierung zur Realisirung der Graser'schen Vorschläge (s. unten) getroffen hat.

Als Gründer der deutschen Schule gilt der Sachse Samuel Heinicke,

geb. 10. April 1729 in Nautzschütz bei Weißenfels a. d. Saale, der als Soldat in Dresden einen Taubstummen 1755 zu bilden unternahm, später in Jena studirte, durch Klopstock und Cramer empfohlen in das gräfl. Schimmelmann'sche Haus zu Kopenhagen als Erzieher trat und 1768 als Lehrer und Cantor nach Eppendorf bei Hamburg kam. Als er hier den Taubstummenunterricht von neuem begann und trotz seines Pfarrers Granau, der dagegen wie so manche Theologen damaliger Zeit aus den oben erwähnten religiösen Bedenken eiferte, ein Institut für Taubstumme gründete und mit großem Erfolge leitete, wurde er von seinem Kurfürsten Friedr. August aufgefordert, dasselbe nach Sachsen 1778 zu verlegen. Er gieng nach Leipzig und hat dort seinem Institute, dem ersten in Deutschland, bis 1790 vorgestanden. Leider fehlt es bis jetzt an einer vollständigen Lebensbeschreibung von ihm (Hill zählt S. 68 dessen Schriften auf), das meiste erfährt man aus der Schrift seines 1852 als Director des Leipziger Instituts verstorbenen Schwiegersohns Reich: Blicke auf die Taubstummenbildung und Nachrichten 2c. 2c. Leipzig 1828. Ein anderer Schwiegersohn, Ernst Ad. Eschke, hat 1788 vom preußischen Minister v. Wöllner die Concession „zum Privatunterricht solcher Personen, die Sprachfehler haben" erhalten und zu Berlin die erste Taubstummenanstalt in Preußen errichtet und dieselbe als Privatanstalt („die Umstände erlaubten es schlechterdings nicht, ein eigenes Institut zu errichten," lautete der erste Bescheid) bei sehr kärglicher Unterstützung der Behörden bis 1798 fortgeführt, wo sie zur königlichen Taubstummenanstalt erhoben wurde, als welche sie bis zu seinem Tode 1811 unter seinem Directorate verblieb, dann aber in die Hände seines Schwiegersohns Graßhoff übergieng. Wenn letzterer 1820 mit dem Vorschlage auftreten konnte, die Taubstummen nach erlangter Schulbildung zur Erleichterung ihres Lebens in besonderen Taubstummencolonien zu vereinigen, so hat er damit bewiesen, daß er das Ziel, die Taubstummenschüler für den Verkehr im gewöhnlichen Leben mit Vollsinnigen zu befähigen, für nicht wohl erreichbar hielt. Hill schildert ausführlich, wie und weshalb die Taubstummenanstalten in Deutschland in den ersten Decennien dieses Jahrhunderts in Verfall geriethen und ihre Aufgabe vergaßen.

Der Gründer der französischen Schule ist der Abbé Charles Michel de l'Epée, geb. 1712 in Versailles, wo ihm 1843 ein Denkmal gesetzt worden ist. Er hat mehrere Biographen gefunden (s. bei Hill S. 60). Sein Leben war ein weniger bewegtes. Von den Renten seines nicht geringen Vermögens fortwährend in Paris lebend, wo ein Monument in der Kirche St. Roche, in welcher er begraben ist, seinen Ruhm verkündigt, trieb ihn das Mitleid dazu, den Unterricht taubstummer Zwillingsschwestern fortzusetzen, deren Lehrer gestorben war. Dadurch gewann er eine solche Liebe zu diesem Rettungswerke, daß er eine Schule, darauf „um 1760" (so heißt es im Prospect des pariser Instituts von 1859) eine förmliche Erziehungs- und Unterrichtsanstalt für Taubstumme mit Aufopferung seines ganzen Vermögens gründete, der er bis an seinen Tod 1788 vorgestanden hat. Erst drei Jahre später ist dieselbe zur königlichen Anstalt erhoben worden, als welche sie, wenn auch mit veränderter Organisation (s. unten), noch jetzt besteht. De l'Epée ist lange Zeit für den eigentlichen Schöpfer und Begründer der Taubstummenbildung angesehen worden und hat nicht bloß alle seine Vorgänger, sondern auch Heinickes Verdienste völlig verdunkelt. Das rührt nicht allein von seinem Wohnsitze in dem tonangebenden Paris her, dessen zahlreiche Besucher seinen Ruf in allen Gegenden ebenso verkündeten wie seine zahlreichen Schüler, deren Ausbildung er sich mit großem Eifer angelegen sein ließ; nicht allein von dem durch Bouilly's Schauspiel l'abbé de l'Epée (von Kotzebue verdeutscht) berühmt gewordenen Proceß, durch welchen er 1781 die Anerkennung eines im elendesten Zustande auf der Straße gefundenen und von ihm gebildeten Taubstummen als Mitglied der reichen und angesehenen Familie der Grafen Solar zu Toulouse durchgesetzt hatte: es rührte davon her, daß er bedeutender war als alle seine Zeitgenossen, die sich mit der Taubstummenbildung abgaben, daß er, der sich seine Theorie und Praxis ganz selbständig a priori construirt hatte, dieselbe

wissenschaftlich zu begründen und was er erforscht, erfahren, erprobt und erkannt hatte, ohne alle Geheimnißthuerei öffentlich zu vertheidigen verstand, während Heinicke mit seiner „Erfindung" sehr zurückhielt, dieselbe als Familiengeheimniß nur um hohen Preis andern mittheilen wollte (vergl. Hill S. 63 und 68), ja! Winke geben konnte, die mehr auf Abwege als auf die gerade Straße führten, wie Sense (Versuch einer Anleitung Leipzig 1793) bitter klagt, und überhaupt an wissenschaftlicher Durchbildung seinem Gegner sehr nachstand. Kaiser Joseph II. überwies bei seinem Aufenthalte in Paris dem Abbé zwei Oesterreicher, Stork und May, zur Ausbildung als Taubstummenlehrer, begeistert, wie er sagte, von dem Triumphe, große und erhabene Ideen auch in diesen von der Natur und den Menschen verwahrlosten Wesen erwecken zu können: es sind die beiden ersten Directoren des von Maria Theresia 1779 gegründeten, von Joseph II. 1784 erweiterten und stets mit Liebe gepflegten, von Franz II. und der kaiserlichen Familie reich dotirten k. k. Taubstummen-Instituts zu Wien, welches erst unter seinen beiden letzten Directoren, Venus Vater und Sohn, aufgehört hat, ein exclusiver Vertreter und durch seine Schüler Verkündiger der französischen Schule in Deutschland zu sein.

Mit der Entstehung dieser beiden Schulen ist eine umfassendere Fürsorge für die Taubstummenbildung eingetreten, aber es hat lange gedauert, bis sie eine einigermaßen genügende wurde. Noch im vorigen Jahrhundert entstanden die Anstalten zu Angers (1780), Karlsruhe (83), Schleswig (85), Prag (86), Gröningen (90), London (92). In diesem Jahrhundert folgten Breslau und Freisingen 1804, Zürich 1809, Edinburg 1810, Linz 1812, Petersburg 1816. In Deutschland mehrten sich die Anstalten erst nach dem Ende des Befreiungskrieges, meistens von Privatpersonen oder Privatvereinen gegründet — auch die Freimaurerlogen betheiligten sich dabei. Wir nennen aus 1818 Münster und Camberg in Nassau (als Privatanstalt) 1820 Camberg (als Staatsanstalt) und Königsberg, 1821 Breslau, 22 Erfurt, 23 Braunschweig, Gmünd (neu organisirt) und Eßlingen in Württemberg, Wildeshausen in Oldenburg, 25 Halberstadt, 26 Weimar, Winnenden (Württemberg) und Pforzheim 27, Frankfurt a. M., 29 Weissenfels, Halberstadt, Magdeburg, Cöln, Hildesheim, Brünn, 30 Marienburg, Angerburg, Braunsberg, Hall in Tyrol, 31 Posen, Soest, Büren, Liegnitz, Salzburg, 32 Grätz, 34 Dillingen, 35 Petershagen, Langenhorst, Mörs, Straubing, 36 Ratibor, Hildburghausen, 37 Stralsund, Friedberg (Hessen), 38 Homberg (Kurhessen), 39 Stettin, Bensheim, 41 Kempen, Mörs. Mit dem rühmlichsten Beispiele giengen die Regierungen von Nassau und besonders von Württemberg voran, jene gleichzeitig mit der Reorganisation des gesammten Schulwesens in 1817, diese namentlich durch ihr am 28. Januar 1823 publicirtes Statut für Gmünd (vergl. freimüth. Jahrbb. III, 2, S. 56, VI. 1, S. 74). Degerando durfte mit vollem Rechte II, S. 294 die généreuse sollicitude du gouvernement Wurtembergeois rühmen. Später hat die Regierung von Hannover alle anderen überflügelt, da König Georg V. begreiflicherweise für die Ausbildung der Viersinnigen besonders erwärmt war. Darüber am Schluß mehr.

Beide Schulen, sowohl die französische wie die deutsche, anerkennen eine größere oder geringere Bildungsfähigkeit der Taubstummen und sind über die Aufgabe der Taubstummenbildung, die Unglücklichen aus dem Zustande geistiger und leiblicher Verwahrlosung und Verkommenheit zu brauchbaren Gliedern der menschlichen Gesellschaft heranzuziehen und für eine höhere Welt zu bilden, einig, nicht aber in der Bestimmung des Ziels und der Mittel des Taubstummenunterrichts. Die Mittel der französischen Schule sind eine über die natürliche Mimik der Taubstummen hinausgehende künstliche Geberdensprache, hauptsächlich von Sicard ausgebildet, sodann die Schriftsprache und endlich das von Bonet (s. oben) erfundene künstliche Handalphabet, resp. die Fingersprache (Daktylologie) mit einer oder mit beiden Händen. Jeder Buchstabe, jede Vor- und Nachsilbe, jede Hauptsilbe, viele einfache Sätze haben ein bestimmtes Handzeichen. Gewöhnlich werden die Hauptsilben und Begriffswörter mit dem Anfangsbuchstaben und einem Zeichen, welches ein einzelnes Merkmal des Begriffs angiebt, angedeutet. Die

deutsche Schule verwirft jede künstliche Geberdensprache, das Handalphabet und die Fingersprache und bedient sich der Lautsprache — hier, weil der Laut dem Taubstummen nicht vernehmbar ist, auch Articulation genannt — in unmittelbarer Verbindung mit der Schriftsprache als der einzigen zum Denken mit Bewußtsein führenden Lehrform, weshalb sie den Sprachunterricht zum Mittelpunct des ganzen Taubstummenunterrichts macht. Während die französische Schule das Ziel verfolgt, daß der Taubstumme seine Gedanken und Empfindungen durch künstliche Geberden und durch Schrift zum Ausdruck bringen und Druck- und Schreibschrift lesen und verstehen lerne, erweitert die deutsche dasselbe dahin — unter Ausschluß der künstlichen Geberde —, den Taubstummen zum selbständigen Gebrauche der Lautsprache im Verkehr mit andern zu führen.

Wenn im Verlaufe einer fast hundertjährigen Entwicklung die vollständigsten Materialien zur Beurtheilung der Erfolge beider Schulen gegeben sind — beide weisen auf hervorragende Zöglinge hin, die französische auf Saboureux, Massieu, Clerc (vergl. freimüth. Jahrbb. X. S. 54), die deutsche auf Teuscher, Habermaas, der freilich bis ins 8. Jahr hörend war, und andere, während sonst in der Regel kein Taubstummer sich in irgend etwas über die Mittellinie der Brauchbarkeit erhebt (vergl. Palmer, evang. Päd. II. S. 277 erste Aufl.) — und wenn trotzdem und trotz der ausgedehnten literarischen Fehde der Wortführer beider Schulen gleichwohl noch keine derselben zur ausschließlichen Geltung gelangt ist, vielmehr sämmtliche romanische Nationen vorwiegend der französischen, die germanischen dagegen, wenigstens in allen neueren Anstalten, vorwiegend der deutschen folgen — schon 1826 waren Wien und Camberg noch die einzigen deutschen Anstalten nach der französischen Schule, — so muß der Grund davon doch in tieferen Momenten liegen, als in nationaler Eitelkeit und hergebrachtem Schlendrian. Eine ernste Auffassung der Taubstummenbildung kann überhaupt nur da und dann erst erwartet werden, wo und wann die Volksbildung der Vollsinnigen eine solche erhalten hat. Das ist bei den germanischen Völkern, zumal denen protestantischer Confession, der Fall; die jede Abrichtung principiell verwerfende deutsche Volksschulpädagogik ist auch der deutschen Taubstummenbildung zu gute gekommen und hat auch der letzteren höhere Ziele stecken dürfen.

Ein Taubstummer, der zur selbständigen Anwendung der Lautsprache und zur Sicherheit im Absehen der Worte vom Munde beliebiger Dritter, also zur Fähigkeit gebracht ist, sich mit seiner Umgebung durch das gesprochene Wort zu verständigen, hat für das praktische Leben unzweifelhaft eine größere Brauchbarkeit, als der solcher Fähigkeit entbehrende, auf die Mittheilung durch Schrift oder Geberde beschränkte. Wäre es also unbestritten, daß die deutsche Schule jenes Ziel bei jedem mit normalen Sprachwerkzeugen und mit gesundem Gefühl und Gesicht ausgerüsteten wirklichen Taubstummen innerhalb einer bestimmten Zeit erreichen könne — und Sägert hält S. 34 die Möglichkeit der Wortsprache für gewiß bei 99 unter 100 Fällen und behauptet, die Wahrscheinlichkeit, sie zu erlernen, hänge nur von der Tüchtigkeit des Lehrers ab — so wäre es unverantwortlich, wollte man derselben nicht überall den Vorzug geben. Es wird aber bestritten, daß dies Ziel ohne Vernachläßigung dringenderer Aufgaben in dem angegebenen Verhältnisse und Maße erreichbar sei, wie die Heinicke'sche Behauptung, daß der Taubstumme nur durch die Articulation zu richtigem Denken gebracht werde, als unhaltbar längst aufgegeben ist. Schon die Schriftsprache allein und die Schriftzeichen dienen dazu, die in der Seele liegenden Vorstellungen und Ideen in's Bewußtsein zu rufen und unter einander zu verbinden, wie u. a. die berner Anstalt gezeigt hat. Kann der Gebrauch der Lautsprache dem Taubstummen nicht zugesichert werden, sagt man, so ist die Erlernung oder gar die Anwendung derselben als ausschließliche oder vorwiegende Lehrform beim Taubstummenunterricht weder rathsam noch nöthig. Dieser Schluß ist unrichtig, es wäre ebenso, als lernte der Vollsinnige die altclassischen Sprachen nur zu dem Zwecke, um darin conversiren zu können. Die Erlernung der Lautsprache ist an sich bildend; die Aufmerksamkeit, das Nachdenken und der Fleiß, welche dabei

von dem Taubstummen in Anspruch genommen werden, gestalten sich in ihm zu bleibenden Eigenschaften; er gelangt auch durch die Lautsprache am sichersten zum Gebrauch der Schriftsprache und zur Fähigkeit des Lesens. Soll aber die Lautsprache im Taubstummenunterricht gelernt werden, so kann das nur geschehen, wenn dieselbe ausschließlich oder vorwiegend als Lehrform angewendet wird. Künstliche Geberdensprache und Lautsprache können neben einander als Lehrform bei denselben Individuen nicht bestehen. In dieser Hinsicht ist ein Eklekticismus aus beiden Schulen nicht möglich. Wohl aber hat die französische Schule nicht mehr die Lautsprache als Ziel des Unterrichts ganz verworfen. Bebian mauuel d'enseignement pratique des sonrds muets (Paris 1827) theilt sogar eine von de l'Epée selbst entworfene Anleitung zur Erlernung derselben mit und Houdin in Paris hat seit 1855 laut Berichten der französischen Akademie seine Schüler befähigt, vom Munde abzulesen und verständlich zu sprechen. Bei der Reorganisation des pariser Instituts 1859 ist die Articulation und das Absehen des Worts vom Munde ausdrücklich in das Programm aufgenommen worden mit den Worten: tons les élèves douée de l'aptitnde necessaire appreunent l'articulation et la lecture de la parole sur les lèvres. Un soin tont spécial est donné à cet enseignement, qui doit leur fournir un moyen commode d'entrer en relations avec les parlants. Ebenso wenig verwirft das wiener Institut die Articulation, setzt sie nur nicht als Ziel für alle Zöglinge und bedient sich derselben auch nicht als einziger Lehrform. Natürliche Geberde, Articulation, Schriftsprache vereint bilden ihm den Weg zum geistigen Leben der Taubstummen.

So lange die natürliche Geberdensprache sich in der Sphäre des sinnlich Warnehmbaren hält, wird sie von der deutschen Schule nicht mehr verworfen. Ist sie doch anfangs das einzige Mittel der Verständigung zwischen Lehrer und Schüler. Die Natur führt den Taubstummen zum Gebrauche sichtbarer Zeichen als Verständigungsmittel; ihm wird die Geberdensprache, ohnehin für jeden Menschen auf seinem Lebenswege das erste und letzte Mittel der Verständigung mit seiner Umgebung, zur Muttersprache und er läßt von ihr in seinem ganzen Leben nicht; welche Strafen man auch in den Schulen auf den Gebrauch derselben setzen mag, wo er sich unbemerkt sieht, flieht er zu der gewohnten Ausdrucksweise; hat er auch sprechen gelernt, es dürfte die Zahl der Taubstummen sehr gering sein, die darauf ganz verzichteten, ihre Gedanken, Absichten und Wünsche durch die Geberde auszudrücken. Er kommt auch in der Regel damit viel leichter zum Ziel, weil die wenigsten Menschen Zeit, Geduld und Fähigkeit besitzen, zu ihm mit unverwandt zugekehrtem Antlitz langsam, scharf markirt, mit genauer Ausprägung der jeden Laut begleitenden Mundstellungen zu sprechen, abgesehen davon, daß die im Unterricht gelernte Sprache so oft nicht diejenige der Volkskreise ist, denen er von Geburt angehört und mit welchen er nach Erreichung seiner bürgerlichen Brauchbarkeit in Berührung kommt. Darum nimmt die deutsche Schule die natürliche Mimik in ihren Dienst und nicht allein als den ersten Berührungs- und Anknüpfungspunct zur Unterweisung, sondern als stete Beihülfe. Es giebt Begriffe, die schlechterdings ohne Hülfe mimischer Bezeichnung dem Taubstummen nicht beizubringen sind. Namentlich im Religionsunterrichte und überall, wo es neben dem Erkennen auch auf Gemüths- und Willenserregung abgesehen wird, ist sie unentbehrlich (vgl. Hill S. 93). Die von Wenzl Frost in Prag († 1865) gegründete Schule bedient sich sogar beim Religionsunterricht ausschließlich der Geberdensprache, während sie für den übrigen Unterricht die Anwendung der Wortsprache verlangt (vgl. Hill S. 114). Die methodische Consequenz, die Geberdensprache unter allen Umständen fallen zu lassen und auch nicht bei dem Schüler zu dulden, ist demnach als eine pädagogische Verirrung aufgegeben, zumal bei der Erfahrung, daß dieselbe so oft ein leichtes und unschädliches Mittel ist, dem Taubstummen das Unterrichtsmaterial reichlich und schnell zuzuführen und den Kreis seiner Vorstellungen und Gedanken zu erweitern. Das Element der natürlichen Mimik liegt im Auge, im Ausdruck der Mienen, in der lebendigen Bewegung der Hände. Der auffallendste Zug an einem Gegen-

stande in einer möglichst einfachen Nachahmung wird für den Taubstummen dessen Name. So hat er Zeichen für Eigenschaften, Handlungen, Wirkungen, auch Ursachen.

Um die Articulation und das Absehen vom Munde dem Taubstummen beizubringen, bedarf der Lehrer einer genauen Kenntnis der Art und Weise, wie die menschlichen Organe bei der Aussprache der Wortlaute in Thätigkeit treten. Mit dieser Kenntnis ausgerüstet, nimmt der Lehrer den Taubstummen vor sich, spricht einen Laut aus, macht ihn auf die dabei eintretende Lage der Zunge, die Stellung der Lippen und der Zähne aufmerksam und läßt ihn die bei den einzelnen Lauten hervorgerufene Vibration oder Luftströmung fühlen, indem er an seinen Kehlkopf, an seine Brust oder vor seinen Mund die Hand des Schülers hält. Er läßt ihn die gezeigte Mundstellung nachahmen, hilft ihm dabei nach Möglichkeit und heißt ihn dann einen Ton aus der Brust herausstoßen, was je nach dem Maße schärferer Beobachtungsgabe, feineren Gefühls und nach dem Grade des noch vorhandenen Gehörs oder der Erinnerung an eine frühere Sprechfähigkeit vor dem Eintritt der Taubheit mehr oder minder gut gelingt. Auf die Entlockung der Laute in einer bisher nicht unabänderlich festgestellten Reihenfolge folgt die Einübung derselben und ihre Verbindung zu Worten in fortgesetzten Lautirübungen. Aber neben der Aneignung der Articulation geht die Aneignung der Fähigkeit, die Worte vom Munde des Lehrers abzusehen. Der Taubstumme wird strenge dazu angehalten, die Mundstellungen des Lehrers beim Sprechen genau zu beachten, damit er aus den verschiedenen Lagen und Bewegungen der Sprachwerkzeuge desselben die Laute erkenne und in fortgesetzter Uebung die Wörter absehen lerne. Das erfordert nicht allein ein geübtes Auge, sondern auch einen guten Wörterschatz, weil die Unterscheidung verwandter Laute fast unmöglich ist, wenn nicht der sonstige sprachliche Zusammenhang dem Verständnis nachhilft; das erfordert endlich auch Gewandtheit in den Paradigmen und den Satzconstructionen, also tüchtige Sprachkenntnisse, zumal wenn die Kunst, das Gesprochene vom Munde abzulesen, sich, wie billig, zu einer solchen Fertigkeit steigern soll, daß es dem Taubstummen einerlei ist, mit wem er spricht. Die Erreichung eines solchen Zieles wird nicht vielen wirklich taubstummen Schülern zutheilt, wenigstens bisher nicht. Referent hat zwölf Jahre hindurch eine Taubstummenschule mit tüchtigen und strebsamen Lehrern jährlich zweimal zu revidiren gehabt, er hat der Reorganisation derselben aus innigster Ueberzeugung im Geiste der deutschen Schule allen möglichen Vorschub geleistet durch Lehrplan, Erweiterung der Lehrkräfte, möglichste Begrenzung der Geberdensprache u. s. w., er ist ein aufmerksamer Besucher verschiedener renommirter Taubstummeninstitute gewesen, aber er hat es nie erreicht, trotzdem daß sein Organ nicht das schlechteste ist, eine noch so langsam und markirt gesprochene Frage einem wirklichen Taubstummen zum Verständnis zu bringen und von ihm eine richtige Antwort zu erzielen; Renommirschüler und Paradepferde, deren Vorführung selbst berühmte Anstalten nicht verschmähen, ich meine die reichlich mit Schallgehör ausgestatteten oder erst spät taubstumm gewordenen Schüler, haben ihn allerdings nur anfänglich täuschen können; er hat deshalb auch nie die Ueberzeugung erlangt, daß der Taubstumme, welcher mit seinem Lehrer sich zu unterhalten verstand, damit auch dahin gekommen sei, sich im Verkehre mit beliebig Dritten der Lautsprache selbständig und für alle Zukunft zu bedienen, noch weniger, daß überhaupt die Mehrzahl der in Taubstummenschulen ausgebildeten Schüler es zu einer solchen Fertigkeit bringe. Auch Casper († 1864) sagt in seinem praktischen Handbuche der gerichtlichen Medicin 1858 S. 634: ich habe mich davon überzeugt, daß selbst bei den bestunterrichteten Taubstummen die allervorsichtigste und langsam-deutlichste Frage mit schärfster Abgrenzung der einzelnen Silben u. s. w. wohl ein Verständnis erzielen kann, aber nach langer und mühsamer Unterhaltung doch nicht zum Ziele führt. Der Amerikaner Day aber hatte von seiner Rundreise in 1844 den Eindruck mitgebracht, daß nicht die wirklich Taubstummen, sondern nur die spät taub gewordenen und die mit Schallgehör versehenen Taubstummen zur Lautsprache gelangten. Sobald die Statistik auch hierauf ausgedehnt ist, wird sich ergeben, daß im späteren Leben die erlernte Lautsprache von mehr als der Hälfte ganz aufgegeben wird. Meckel

(S. 28) fand von 177 noch lebenden früheren Schülern des Camberger Instituts nur noch 56, die sich der Lautsprache gut oder ziemlich gut bedienten, und der Coblenzer Bericht führt 12 von 69 früheren Zöglingen der Taubstummenschule in Kempen und 6 von 37 derer zu Mörs auf als solche, welche sich ausschließlich oder fast ausschließlich und 23 resp. 9, welche sich vorwiegend der Lautsprache im späteren Leben noch bedienten. Hill S. 132 und 145 wie Rößler S. 12 müßen eingestehen, daß allerdings die Leistungen der meisten norddeutschen Anstalten wie im allgemeinen für's Leben unzureichend, so im Verständnis und Gebrauch der Lautsprache meist ungenügend sind.

Wenn nun selbst Hill S. 15 und 42 erklären muß, daß die Befähigung des Taubstummen zum mündlichen Ausdruck, zum schnellen und sicheren Verkehre mit andern stets eine sehr beschränkte sei und daß die Lautsprache des Taubstummen immer unvollkommen bleibe, so dürfte doch wohl die Frage zuläßig sein, ob das Ziel des Taubstummenunterrichts, welches die deutsche Schule in den selbständigen Gebrauch der Lautsprache im Verkehr mit andern setzt, als ein generelles beizubehalten und nicht vielmehr auf die dazu körperlich und geistig qualificirten zu beschränken sei. Denn rücksichtlich der geistigen Anlagen giebt es bei den Taubstummen mindestens eben so große Verschiedenheiten wie bei den Vollsinnigen. Kuh weiß bei Hill S. 212 das „ungemein häufige Vorkommen verkümmerter intellectueller Kräfte bei Taubstummen" auf seine natürlichen Gründe zurückzuführen; Meckel ermittelte unter 381 in der Camberger Anstalt gebildeten Taubstummen nur 25 sehr gut und 151 gut beanlagte. Die Verschiedenheit der körperlichen Anlagen aber zeigt sich theils in der dem Taubstummen zur Ausbildung absolut erforderlichen Sehkraft — Meckel fand nicht wenige kurzsichtig oder sonst augenleidend; der Fall vereinter Blindheit und Taubstummheit ist gottlob! nur äußerst selten (freimüthige Jahrbücher IX, S. 257), schließt aber an sich die Ausbildung nicht aus (vgl. Burdach, Blicke in's Leben III. S. 12—97) — theils in der Stimme, die selten Wohlklang hat, viel häufiger klanglos und unverständlich, kreischend und geradezu widerlich anzuhören ist, und nicht etwa bloß in der Zeit der Mutation, (welche sich bei dem Taubstummen überhaupt nicht so leicht wie bei dem Hörenden macht —), theils und hauptsächlich in dem verschiedenen Grade der Taubheit, von welcher die größere oder geringere Befähigung zur Lautsprache bedingt wird. Es giebt Taubstumme, welche die Vocale oder einzelne ihnen laut vorgesprochene Wörter hören, bei heiterem Wetter und trockener reiner Luft am besten; andere vernehmen noch einen mit großer Kraft hervorgebrachten starken Schall. Meckel fand von den ersteren nur 75, von den zweiten nur 70 unter 381 taubstummen Schülern, die übrigen 236 ermangelten jeder Spur von Gehörfähigkeit. Ein Taubstummer mit Schallgehör oder mit Vocalgehör ist für die Lautsprache viel bildungsfähiger. Auch der Klang seiner Stimme wird wie bei denen, die ihr Gehör erst verloren, nachdem sie schon zusammenhängend gesprochen, angenehmer sein. Dazu kommt, daß als Taubstumme in den meisten Anstalten auch alle diejenigen aufgenommen werden, welche bloß wegen großer Schwerhörigkeit die Sprache nicht auf dem gewöhnlichen Wege erlernen können, derjenigen nicht zu gedenken, welche wegen Misbildung der Sprachwerkzeuge nicht oder nur unvollkommen sprechen.

Allen diesen für den Gebrauch der Lautsprache so verschieden beanlagten Taubstummen sollte unseres Erachtens die Erwerbung derselben zum selbständigen Gebrauche nicht als Ziel des Unterrichts gleichmäßig hingestellt werden, sondern nur einer Auswahl von gut beanlagten, geistig regsamen, mit gesunden Sprachorganen, wohllautender Stimme, mit gesundem Auge und Gefühl ausgerüsteten Schülern, besonders auch von solchen, die durch ihre Lebensstellung in den Stand gesetzt werden, das erreichte Ziel wirklich zu verwerthen und weiter zu verfolgen. Auch Heubin (s. oben) kann die Function und die Fähigkeit des articulirten Worts und die Kunst, von den Lippen der Sprechenden zu lesen, nur solchen Taubstummen versprechen, die eine ungetrübte Intelligenz, richtige Sehkraft, gesunde sensitive Nerven und richtig geformten Stimmapparat besitzen, wie starkgradig, alt und incurabel auch ihre Taubheit sein möge. Wenn Stoy (Encyklopädie der Pä-

dagogik I, S. 294) eine weit größere Mannigfaltigkeit von Anstalten zur Bildung von Taubstummen fordert, als solche bisher gefunden wird, verschieden nach den Lebensaltern, den Anlagen, den Lebens- und Berufskreisen, so hat er darin vollständig Recht. Jencke ist mit einer Anstalt für besonders schwach beanlagte Taubstumme, die er von dem Dresdener Institut abgezweigt und nach dem nahegelegenen Dorfe Plauen gelegt hat, vorgegangen (s. Hill S. 211). Besondere Anstalten für Taubstumme höherer Lebenskreise sollten sich doch wohl rentiren. Indes bei dem jetzigen Zustande des Taubstummenbildungswesens, welchem Hill einen lehrreichen Spiegel vorhält, ist zunächst an solche Scheidungen in größerem Maßstabe schwerlich zu denken, weshalb wir diese Verschiedenheiten bereits innerhalb der bestehenden Anstalten mehr berücksichtigt sehen möchten. So hat Sägert (S. 41) eine Selecta mit höherem Ziele in seiner Anstalt. Es giebt einen gewißen Grad der Bildung, dessen Erreichung allen taubstummen Schülern zugesichert werden kann, vorausgesetzt, daß bei der Aufnahme in die Anstalt alle blödsinnigen, die nicht allein bei dem Mangel von Idiotenanstalten, sondern noch häufiger bei der Ignoranz der Zeugnis ausstellenden Aerzte so oft hieher gebracht werden, und alle von vorneherein als gänzlich unbildsam erkannten zurückgewiesen werden. Ich möchte denselben dahin bestimmen, daß der Taubstumme schreiben, rechnen, Gedrucktes und Geschriebenes lesen und Schriftstücke verfassen lernt, wie sie das gewöhnliche und speciell das ihn erwartende Leben fordert; daß er ferner die nothwendigsten Religionskenntnisse erhält, zu Gott beten und ihn fürchten lernt; daß ihm der Kreis von Anschauungen und Vorstellungen zugeführt wird, die ihm das Leben in der Familie und in der engeren Heimat nothwendig macht, und daß er die nothwendigsten derselben ausdrücken lernt, wenn nicht durch Articulation, doch durch natürliche Geberde und Schrift. Ein so beschränkter Grad der Bildung dürfte in gut organisirten Anstalten binnen vier Jahren erreicht werden können, wenigstens vermag binnen dieser Frist ein tüchtiger Taubstummenlehrer zur vollständigen Erkenntnis der Bildungsfähigkeit seiner Schüler zu gelangen. Das pariser Institut erreicht diesen Grad in einem Elementarcurs von vier Jahren und entläßt dann die minder fähigen und ärmeren zur Erlernung einer Profession unter tüchtigen Meistern innerhalb der Anstalt — Lithographen, Buchbinder, Holzschneider, Tischler, Schuster — auf drei weitere Jahre, während deren sie der Disciplin der Anstalt noch ferner unterstehen, an deren Religionsübungen sich betheiligen und das von ihrem Beruf Erforderliche im schriftlichen Gedankenausdruck weiter üben. Wir würden eine solche Fürsorge für diese Classe der Taubstummen, die auch in dem Institut zu Schleswig gefunden wird, der Fortsetzung eines systematischen Unterrichts vorziehen, der in Paris den befähigteren Schülern und denen aus höheren Lebenskreisen während der gleichen dreijährigen Zeit zu Theil wird. Wenn irgendwo, so gilt bei der Taubstummenbildung der Grundsatz: non scholae sed vitae: der Spruch sollte mit riesengroßen Lettern in jedem Lehrzimmer angeschrieben stehen und den Lehrer in jedem Augenblicke mahnen, sich rücksichtlich des Stoffes auf das Nothwendigste zu beschränken und so direct wie möglich auf die Hauptsache loszugehen. Hill giebt S. 150 vortreffliche Rathschläge. Die gewöhnlichen Einrichtungen der Volksschulen für die Vollsinnigen dürfen nicht maßgebend sein, vor allem nicht das Classensystem nach Lebensjahrgängen, welches auch in jenen so oft nur um der Rangstreitigkeit der Lehrer festgehalten wird und um der Eitelkeit, mit Schülern glänzen zu wollen. Während z. B. das système de rotation d. h. die Ueberweisung von Schülerclassen an einen Lehrer auf mehrere Jahre in den Volksschulen vortheilhaft zu wirken vermag, ist in Taubstummenschulen die Einführung desselben ein totaler Misgriff, weil damit alle Vortheile aufgegeben werden, welche hier gerade aus der Einwirkung vieler Lehrer auf jeden Schüler resultiren (vgl. Hill S. 163). Und sucht man für das vollsinnige Kind höherer Lebenskreise schon bei dem ersten Unterricht nicht ohne Berechtigung eine andere Genossenschaft, als die gewöhnliche Volksschule bietet, so bedarf das viersinnige einer solchen Rücksichtnahme noch weit eher; das größte Unrecht aber geschieht ihm, wenn man es, das in seinem Unglücke von Jugend auf besonderer

Pflege und Erziehung theilhaftig geworden ist, in einem Institute mit erziehlich verwahrlosten während langer Jahre Tag für Tag und Stunde für Stunde zusammenschmiedet. Also bei Taubstummeninstituten im allgemeinen eine größere Rücksicht auf die Lebensstellungen der Schüler, bei Taubstummenschulen Classenscheidungen nicht nach dem Lebensalter, sondern vielmehr nach Fähigkeiten und Lebensstellungen und für diese Scheidungen verschiedene Unterrichtsziele.

Hiermit wird und soll aber kein Verzicht auf die Lautsprache als Lehrform geleistet werden; im Gegentheil sie soll von Anbeginn des Unterrichts eintreten, denn es giebt keine bessere Lehrform, und der eigentliche Sprachunterricht soll zum Mittelpunct des ganzen Taubstummenunterrichts gemacht werden. Es darf keinem taubstummen Kinde von vorneherein die Möglichkeit abgeschnitten werden, bis zum selbständigen Gebrauche der Lautsprache vorzuschreiten, wofern es dazu überhaupt qualificirt ist. Letzteres muß sich innerhalb weniger Jahre ergeben. Ist es nicht qualificirt, so wird seine ganze sonstige Bildung doch gerade auf Grund des articulirten Sprachunterrichts eine viel gediegenere sein, als wenn sie nur auf eine körperliche Geberdensprache gestützt gewesen ist.

Wir kommen damit zu den Lehrgegenständen der Taubstummenschulen. Es sind in der Regel alle einer gewöhnlichen Volksschule mit Ausschluß des Gesangs, da dem Taubstummen die Empfänglichkeit für alles musikalische durch Mangel des dazu absolut erforderlichen Sinnes gänzlich fehlt, und mit Zutritt des Zeichnens und des Turnens. Für ersteres hat der Taubstumme eine besondere Anlage, letzteres ist für die körperliche und geistige Entwicklung des Taubstummen von einer hervorragenden Bedeutung. Es sind also die Lehrgegenstände: Anschauungsunterricht, Sprache, Lesen, Schreiben, Rechnen, gemeinnützige Kenntnisse, Religion, Zeichnen, Turnen; dazu noch Unterweisung in Handarbeiten und von der Anstalt geleitete Beschäftigung im Garten und im Feld für beide Geschlechter — Stricken und Nähen sollte auch die männliche Jugend lernen (vgl. Hill S. 203) — und ein besonderer Industrieunterricht für die männliche Jugend.

Der Sprachunterricht ist der eigentliche Angelpunct, um welchen sich als Stoff alle Realien gruppiren, namentlich seit Meister Hill in Weißenfels mit seiner Methode (Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder für Pfarrer und Lehrer. Essen 1840) durchgedrungen ist, welche an die Stelle eines grammatisch-formellen Sprachunterichts einen vorherrschend sachlichen Anschauungsunterricht setzt und nur bei der Anordnung der Anschauungsreihen eine stufengemäße Rücksicht auf die grammatische Form nimmt. Seine Bücher: Lesefibel für Taubstumme (1843), Elementar-, Lese- und Sprachbuch in 2 Theilen und Lese- und Sprachbuch für Oberclassen haben diese Methode in den besseren deutschen Anstalten eingebürgert und an deren Verbesserung arbeiten seine Schüler fortwährend, wie Ed. Rößler in Osnabrück, der von vorneherein den Sprachunterricht mit dem Sachunterricht verbindet und jenem sogleich einen Denkinhalt giebt, „die Sprache des Schülers nach Inhalt und Form in unmittelbarem Zusammenhange und in gleichmäßigem Fortschritte mit der Steigerung der Sprech- und Urtheilsfähigkeit desselben zu entwickeln, Sprechfertigkeit und Sprachverständnis gleichen Schritts weiter zu führen, Geist und Sprache, Denken und Sprechen harmonisch zu entwickeln bestrebt“ ist: ein Streben, das, wie wir bezeugen können, auch andere denkende Taubstummenlehrer selbständig ergriffen und verfolgt haben. Mit der Lautentwicklung geht die schriftliche Darstellung Hand in Hand. Es ist eine Seltenheit, daß ein ausgebildeter Taubstummer unorthographisch schreibt, denn er schreibt nach dem gedruckt gesehenen Muster, nicht nach dem gehörten Sprachlaute,*) der über die Wahl des Buchstabens

*) Gar viele Mühe haben in dieser Hinsicht die Franzosen. Als Referent das Taubstummeninstitut in Paris besuchte und sein Besuch von dem Lehrer zum Gegenstande einer Unterhaltung gemacht wurde, schrieb der Taubstumme von Ihm an die Tafel: i lè du du ché de na-sô i lè tin spe kter je ne ral de zé kol. Darauf wurde es erst orthographisch richtig geschrieben il est du duché de Nassau, il est inspecteur général des écoles.

irreleiten kann. Sprechübungen knüpfen sich von vorne herein an die Anschauungen, wie solche die Umgebung und Bildertafeln darbieten, welche nunmehr in methodischer Stufenfolge geordnet eigens für den Taubstummenunterricht herausgegeben sind. Leseübungen dienen zur Einübung der Sprachformen wie zur Vermehrung der Anschauungen. Selbst zu kleinen Aufsätzen, Beschreibungen einer Reise u. dgl. bringt man's, mehr noch zu Geschäftsaufsätzen, Rechnungen, Quittungen, Contracten und Briefen.

Der Religionsunterricht, der erst durch die neue deutsche Schule eine seiner Wichtigkeit entsprechende Stellung und Behandlung, eine würdigere Form und einen wirksameren Inhalt gewonnen hat, umfaßt die biblische Geschichte und läßt wie in den Volksschulen auf derselben die Lehren der christlichen Kirche von selbst erwachsen, welche sodann im Katechismusunterricht in bestimmter Ordnung vorgeführt werden. Auch Kirchenlieder werden benutzt und Stücke der Liturgie beim öffentlichen Gottesdienste erklärt (Priester, Auszug aus der Liturgie — — zum Gebrauch für Taubstumme), mit Gebet aber jeden Tag der Unterricht begonnen und geschlossen. Der Rechenunterricht absolvirt die Bruchlehre (rein und angewandt) und steigt auf bis zur einfachen Reguladetri nnd Interessenrechnung. Der Realunterricht umfaßt Geographie und Naturkunde.

Ob Stenographie zu lehren und zugleich als Unterrichtsmittel anzuwenden sei, die Frage ist 1829 in einer Pariser Schrift aufgeworfen und von Jäger in den freimüthigen Jahrbüchern X, S. 225 verneint worden, hauptsächlich weil sie sich nicht zum Communicationsmittel eigne. Bei der jetzigen Verbreitung der Stenographie dürfte die Frage wieder in Erwägung zu nehmen sein, da der Gebrauch der Schnellschrift für den Taubstummen, der zur Articulation nicht gebracht worden ist, doch eine große Erleichterung für die Mittheilung an seine nächste Umgebung darbieten würde.

Als Lehrziele bei diesen Lehrgegenständen werden in der Regel in den Taubstummenschulen die einer einclassigen Volksschule angenommen und von den fähigeren Schülern erreicht, wenn für tüchtige Lehrkräfte in ausreichender Zahl gesorgt und ein voller Cursus von mindestens sechs Jahren in geschiedenen Abtheilungen von einer 16 bis 20 Schüler nicht übersteigenden Zahl, deren jede ihren eigenen Lehrer hat, absolvirt ist. Die formelle Ausbildung, wie solche in der Volksschule gewonnen wird, kann dann zugesichert werden, nicht aber der Umfang der sachlichen, da dem Taubstummen die Zuführung des Stoffs im großen Ganzen vorenthalten bleibt, welche dem Vollsinnigen außerhalb des Unterrichts zu Theil wird. Der Lehrcursus ist in den deutschen Taubstummenschulen bisher von verschiedener Länge, er wechselt zwischen 3—4, 4—5, 5—6 und 6—7 Jahren; in den beiden ersten Fällen beschränkt man sich darauf, einem jeden Kinde nur das Minimum der Bildung zu geben, welches für seine bürgerliche Brauchbarkeit allenfalls ausreicht. In gegliedertern vollständigen Anstalten dauert er mindestens sechs Jahre, vom achten bis vierzehnten Lebensjahre, so daß er bei den Protestanten mit der Confirmation abschließt, die gewöhnlich unter Assistenz eines Taubstummenlehrers vor sich geht, bei den Katholiken mit der heil. Communion. Ich glaube wenigstens nicht, daß die bischöflichen Ordinariate auch von den taubstummen Kindern einen früheren Zeitpunct verlangen. Die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit einer längeren, wenigstens achtjährigen Schulzeit für Taubstumme bricht sich immer mehr Bahn. Wenn Heinicke seine Schüler schon binnen 2—3 Jahren dahin gebracht haben will, daß sie nicht allein klar und vernehmlich sprechen und declamiren, sondern wachend und träumend in ihrer articulirten Sprache zu denken vermöchten, so wird das jetzt für einen eben solchen Schwindel angesehen, wie wenn sich jetzt noch Taubstummenanstalten rühmen, ihre taubstummen Schüler während einer vierjährigen Schulzeit vollständig für das spätere Leben vorbereiten zu können. Vgl. Hill S. 48 und 200. Die Befähigung für den Unterricht in der Wortsprache, sagt Sägert S. 9, tritt für Taubstumme gewöhnlich erst mit der Epoche der Schichtzähne bezw. mit dem vollendeten siebenten Lebensjahre ein. Nach den statistischen Ausweisen im Coblenzer Bericht wird das achte bis zehnte Lebensjahr als der geeignetste Zeitpunct zur Aufnahme in die Taubstummen-Anstalten angesehen;

eifere Jahre eignen sich nicht mehr so gut zum Beginne der Sprechübungen, weil den Sprachorganen dann die erforderliche Biegsamkeit und Leichtigkeit zu schwinden beginnt, wenn sie bis dahin ungeübt blieben. Erwägt man, welche Uebung dazu gehört, wenn er Taubstumme allein auf Grund des Gesichts und Gefühls eine Fertigkeit im Sprechen und im Ablesen vom Munde erlangen soll, wie groß die Menge der Wörter ist, die ns Gedächtnis zu prägen sind, wie vielfach die Veränderungen der Wörter, die zur Bildung der nothwendigsten Satzarten vorgenommen werden müßen, so ergiebt sich, daß in Cursus von acht Jahren für alles dieses nicht zu lange erscheinen kann. — Die Aufnahme in die Anstalt wird in der Regel von der Beibringung eines amtlichen ärztlichen Gutachtens über den leiblichen und geistigen Gesundheitszustand und die Bildungsfähigkeit abhängig gemacht, das nach Anleitung eines bestimmten Formulars auszustellen t. Dennoch sieht sich selbst ein Institut wie das Pariser genöthigt, eine jede Aufnahme während des ersten Jahres als eine provisorische zu betrachten und die definitive erst on einer erneuerten ärztlichen Untersuchung und der Erfahrung der Lehrer abhängig u machen. Wie viel mehr ist das für die zahlreichen kleinen Anstalten geboten!

Der Unterricht der Taubstummen muß mit der Erziehung auf's engste verbunden ein. Die erziehliche Aufgabe der Taubstummenbildung ist nach ihrer hysischen und sittlichen Seite weit schwieriger, als bei der Bildung der Vollsinnigen. Gerade darauf gründet sich die Forderung, die Taubstummenbildung nicht auf die Zeit es Unterrichts in der Taubstummenschule zu beschränken, sondern das Haus und die Familie sowie die Volksschule vorher und nachher in das Interesse derselben zu ziehen. e gewöhnlicher und natürlicher die unverständige Elternliebe ist, welche den Viersinnigen ihrer Hülflosigkeit während der ersten Lebensjahre im Hause zu Theil und die rheberin großer sittlicher Fehler wird, desto nöthiger ist die Belehrung darüber, wie e Familie mit großem Segen erziehlich auf taubstumme Kinder von dem Augenblicke nwirken kann, wo sie die schmerzliche Gewißheit des Leidens erhalten hat. Das ist verschiedenen Anleitungen geschehen, zuerst von Jäger „über die Behandlung, welche ubstummen und blinden Kindern vom Entstehen ihres Gebrechens bis zum achten bensjahre zutheil werden sollte,“ dann von Gronewald, Roller, Kruse, Weiß u. a. achgerade setzt sich eine jede größere Anstalt, schon durch ihr eigenstes Interesse getrieben, riodisch durch derartige Schriften mit dem Publicum in Verbindung, aus welchem sie re Zöglinge erhält, z. B. die Camberger durch Priester's Anleitung zur Behandlung ubstummer Kinder von ihrem ersten Alter bis zum Eintritt in die Taubstummenstalt für Eltern, Lehrer und Geistliche. Wiesbaden 1857. Es handelt sich dabei ht allein um die Angabe, wie man die Taubstummheit erkennt (Schmalz, faßliche leitung, die Taubstummheit in den ersten Lebensjahren zu erkennen und möglichst zu hüten) und wie dem nicht taubgebornen, sondern erst durch Krankheit taubgewordenen nde die Sprache, deren es sich schon bediente, dadurch erhalten werden könne, daß n ihm recht häufig zu Gesicht spricht und es so bald wie möglich in eine Taubmmenanstalt bringt, — und wie vielen unserer Taubstummen könnte so die Sprache halten werden — sondern darum, wie man den körperlichen, intellectuellen und sittlichen brechen, welchen taubstumme Kinder mehr als vollsinnige anheimfallen, am besten zubeugen vermöge. Es gilt, rechtzeitig den schleppenden Gang, die schlaffe Gliederd Körperhaltung, das Mundaufsperren, die sinnlosen Geberden, das widrige Geheul, schnaufenden Athem u. s. w. abzustellen, zum Gehorsam und Fleiß, zur Aufmerknkeit, Reinlichkeit, Freundlichkeit, Dienstfertigkeit, Wohlthätigkeit, Achtung vor fremdem genthum zu gewöhnen, die geistige Thätigkeit anzuregen und durch eine natürliche Gedensprache zu nähren, das religiöse Gefühl zu wecken, auf die besonderen Fehler der ubstummen besonders aufzumerken, also die vorherrschende Neigung zur Sinnlichkeit ch Beförderung freier und andauernder Selbstthätigkeit, durch Anhaltung zu allerlei ndarbeiten in Haus und Feld, in Stube und Werkstätte, durch Gewöhnung an Ent-

behrungen und an Ertragung von Schmerzen, an Mäßigkeit und Genügsamkeit zu bekämpfen, die Schamhaftigkeit und Wohlanständigkeit zu pflegen, dem Eigensinn und dem Mistrauen, der Rachsucht und dem aufbrausenden Zorne zu wehren, und damit die Quelle zahlreicher Fehler zu verstopfen. Dieselbe und eine noch größere erzieherische Aufgabe, unterstützt von einer richtigen Disciplin, ist der eigentlichen Unterrichtszeit gestellt, zumal dem Unterricht an sich die erziehliche Wirksamkeit in vielfacher Hinsicht abgeht. Glücklich die Anstalt, welche in ihren Lehrern tüchtige erzieherische Kräfte besitzt, die sich nicht an ihrer Lehrthätigkeit genügen lassen!

Und wie das Haus durch eine erziehliche Thätigkeit der eigentlichen Taubstummenbildung vorarbeitet, so kann und soll es die Volksschule in unterrichtlicher Beziehung, so kann und soll man die Geistlichen und Lehrer zur Vor- und Mitarbeit rufen, erstere namentlich auch zum Schutz gegen Roheiten und Spott inmitten der Ortsgemeinde (vgl. Hill, die Geistlichen und Schullehrer im Dienste der Taubstummen. Weimar 1869). In Weimar wurde 1828, in Württemberg schon 1823 verordnet, daß die Taubstummen im schulpflichtigen Alter die Ortsschule besuchen und daß die Lehrer sich wegen deren Behandlung bei den Taubstummenlehrern Auskunft suchen sollten. Den Schulbesuch taubstummer Kinder in den Ortsschulen verlangen ebenso Verfügungen des Provincialschulcollegiums in der Rheinprovinz (Coblenzer Bericht S. 24) aus 1860 und der Regierung zu Oppeln aus 64 und 69 (vgl. Stiehl, Central-Blatt 1870 S. 372). In Nassau wurden schon 1820 und zuletzt wieder 1862 alle Volksschullehrer verpflichtet, die taubstummen Kinder vom schulpflichtigen Alter an bis zum Eintritt in die Taubstummenanstalt zum täglichen Unterricht in der Volksschule, wenn auch nur auf einzelne Stunden zuzuziehen und sich derselben in christlicher Liebe anzunehmen; auch wurde die Schulversäumnis derselben mit denselben Strafen, wie die der Vollsinnigen belegt. Die Priester'sche oben erwähnte Schrift, allen Volksschulbibliotheken kostenfrei einverleibt, gab die populär geschriebene Anleitung, inwieweit in den Volksschulen dem Sprachunterricht vorgearbeitet und das Kind zum Schreiben, Rechnen, Zeichnen angeleitet werden könne. Ein Gleiches geschah 1861 mit einer kleinen Schrift des Taubstummenlehrers Jung, betitelt: Anleitung zur Behandlung der Taubstummen nach deren Entlassung aus der Anstalt, in welcher Eltern, Lehrer, Geistliche und Handwerksmeister angeleitet werden, wie sie mit ausgebildeten Taubstummen zu verkehren haben, für deren geistige, sittliche und religiöse Fortbildung sorgen können, welche Rücksichten bei der Wahl eines Berufs zu nehmen, welche Fürsorge der Taubstumme verdiene, wie für das Wohl der taubstummen Mädchen im bürgerlichen Leben zu sorgen sei. Entläßt schon der Lehrer seine vollsinnigen Zöglinge aus seiner Schule mit dem lebhaften Wunsche, daß die gestreute Saat aufgehen möge und die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht verloren gehen und befürwortet er deshalb Fortbildungsschulen, obwohl er auf die fortbildenden Einwirkungen rechnen kann, die dem vollsinnigen von allen Seiten durch's Gehör und die Sprache zuströmen, wie viel mehr hat der Taubstummenlehrer zu wünschen, daß die Ausbildung seines taubstummen Schülers nicht mit dem Austritt aus der Anstalt ende und daß derselbe eine besondere Fürsorge im Kreise seiner Umgebung finden möge. Ueber die Art derselben ist eine Belehrung nothwendig, welche die Taubstummenanstalt zu geben hat. Es darf z. B. kein Zweifel darüber stattfinden, daß der Taubstumme den öffentlichen Gottesdienst zu besuchen hat und wie derselbe für ihn fruchtbar gemacht werden könne; daß unter allen Umständen, selbst wenn der Taubstumme in den besten Lebensverhältnissen stehen sollte, er durch Erlernung eines Berufs zur regelmäßigen Thätigkeit anzuhalten und vor den Folgen des Müßiggangs zu bewahren, auch zu einem ehrlichen Lebenserwerbe zu bringen sei. Es ist rühmend anzuerkennen, daß sich an vielen Orten Hülfsvereine gebildet haben, um durch Geldspenden die Taubstummen zur Erlernung eines sie ernährenden Gewerbes zu bringen. Je nähere Verbindung dieselben mit den Bildungsstätten für Taubstumme treten, desto mehr ist die zweckmäßige Verwendung der Geldspenden gesichert. Der Wiener Frauenverein zahlt

ebem Meister für die Auslernung eines taubstummen Knaben 150 Gulden, eines Mädchens 00 Gulden. Auch Regierungen haben hier eine rühmliche Fürsorge gezeigt. Schon m 27. Juli 1810 wurde in Sachsen verordnet, daß jeder Künstler und Handwerksneister, der einen Taubstummen bis zur selbständigen Betreibung eines Geschäfts ausilde, als Lehrprämie 50 Thaler erhalten und daß einem solchen Taubstummen nach eendigter Lehrzeit und abgelegter Geschicklichkeitsprobe die Betreibung des zunftmäßigen Gewerbes ohne vorherige Erwerbung des Meisterrechts gestattet sein solle (vgl. Reich, Blicke auf die Taubstummenbildung ꝛc. Leipzig 1828). Dieselbe Lehrprämie ist in Preußen durch Cabinetsordre vom 16. Juni 1817 ausgeworfen und 1834 auf die Lehrneister taubstummer Mädchen in einem deren Unterhalt sichernden Handwerke ausgedehnt, nit der Einschränkung seit 1852, daß diese Lehrmeister zum Halten von Lehrlingen esetzlich befugt seien. Vgl. Sägert S. 64, der dort Formulare zu den betr. Contraeten nittheilt, die nicht wie gewöhnliche abzufassen sind; auch Jung S. 8 giebt darüber anemessene Fingerzeige. Nicht mit Unrecht verspricht sich Rößler von diesen Prämien inen größeren Nutzen, wenn dieselben, mit denen nicht selten Misbrauch getrieben wird, en Anstalten zur Verwendung hingewiesen würden mit der Auflage, für die berufliche Ausbildung des betr. Taubstummen zu sorgen. Er weiß dort von sehr schönen Erfolgen iner Einrichtung zu erzählen, nach welcher eine Anzahl tüchtiger Lehrmeister am Orte es Instituts gewonnen sind, so daß das letztere seine schützende Fürsorge den alten Schülern auch noch während der Lehrjahre angedeihen lassen kann, indem es ihnen egelmäßigen Gottesdienst und kirchliche Versorgung, Gelegenheit zur Fortbildung in der on der Anstalt eingerichteten Sonntagsschule, unterhaltende und belehrende Lectüre aus er Anstaltsbibliothek u. s. w. darbietet und ihr Wohl in mancher andern Weise ördert. Auch das Wiener Institut verpflichtet seinen Katecheten, allmonatlich bei den ehrmeistern taubstummer Lehrlinge Umfrage zu halten und die letzteren jeden Sonntag ı seinem Religionsunterrichte zuzuziehen.

Man hat aber nicht durch Schriften allein die Volksschullehrer zum Taubummenunterricht zu befähigen gesucht, und unter diesen ist Rößlers Anweisung ir Volksschullehrer zur zweckmäßigen Vorbereitung taubstummer Kinder auf den Eintritt ı eine Taubstummenanstalt (2. Aufl. Osnabrück 1860), sowie die Anweisung zur zweckäßigen Vorbereitung taubstummer Kinder von Cüppers (Trier 1862) hervorzuheben, ondern auch durch directe Unterweisung, indem man alljährlich einige aus dem Seminar ıtlassene Candidaten auf längere Zeit (1—3 Jahre) einer Taubstummenanstalt zur Ausbildung zuwies (seit 1823 Preußen, 1833 Baden, von 1839—1849 Nassau), oder ie Taubstummenanstalten mit den Schullehrerseminarien verband, worauf Graser (s. unten) besonders hingewirkt hat, wenigstens an denselben Ort legte. Von den in Einelfällen erzielten vortrefflichen Resultaten dieser Einrichtung spricht Meckel S. 16. Preußen ıchte seit 1828 dahin zu wirken, durch die Verfügungen vom 14. Mai und 29. Novemer (vergl. v. Rönne, Das Volksschulwesen des pr. Staates I, S. 886), daß in jedem Schulinspectionsbezirke ein des Taubstummenunterrichts kundiger Lehrer fungire. Auch Sägert S. 43 zweifelt nicht, daß überall die Volksschullehrer zur Ertheilung nes Vorbereitungsunterrichts taubstummer Kinder befähigt werden können, wofern sie re Wirksamkeit in eine organische Verbindung mit der betreffenden Anstalt bringen. Dagegen erklärt auch er, wie vor ihm andere, z. B. Jäger (freimüth. Jahrbb. IX., 1 S. 81 und vornehmlich X, 1 S. 44—73) die vom Kreisschulrath Graser in Bayreuth in der Schrift: der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegene Taubstumme (Bayreuth 1829) verfochtene, von Stephani im bayrischen Schulfreund Bd. 8 S. 1—12) und Daniel: Allg. Taubstummen- und Blindenbildung (Stuttgart 1825) getheilte und anfangs selbst von bedeutenden Taubstummenlehrern mit großen offnungen begründete Meinung für illusorisch, daß der Unterricht der Taubstummen it dem der Vollsinnigen gemeinsam in jeder Volksschule erreicht und die „kostspieligen“ aubstummenschulen dadurch überflüßig gemacht werden könnten, wenn jeder Volksschul-

lehrer als Seminarist mit der Methode des Taubstummenunterrichts bekannt gemacht würde. Von allem andern abgesehen, eignet sich durchaus nicht jeder Volksschullehrer zum Taubstummenbildner, mag er noch so vorzüglich für den Unterricht der Vollsinnigen sein. Auch würde, der Erfolg hat es gelehrt, dieser gemeinsame Unterricht höchstens in den mechanischen Dingen möglich sein, da der Taubstumme die Lautsprache erst lernen muß, und wenn er sie gelernt hat, noch lange nicht damit befähigt ist, den Vortrag eines Volksschullehrers in der Weise eines Vollsinnigen zu verstehen, gar nicht zu gedenken, daß der Lehrer, wenn er längere Zeit keine Veranlassung zum Taubstummenunterricht hat, denselben bald verlernt, oder aber für denselben bei seinen gewöhnlich überfüllten Classen gar keine Muße findet. Der Vorschlag, die Taubstummen in ihrer Heimat zu lassen und ihre Bildung in die Hände befähigter Geistlicher und Lehrer zu legen, welche gemeinsam durch Privatunterricht wirksam werden könnten, ist aus gleichen und anderen Gründen in der Regel unausführbar, wenn man auch zugeben kann, daß eine solche Hülfe besser ist, als gar keine.

Eine ernsthafte Taubstummenbildung verlangt besondere Anstalten für dieselbe mit auserlesenen, für diesen Dienst besonders geeigenschafteten und ausgebildeten Lehrern. Schon Ziegenbein sagt: der Taubstummenlehrer muß ein an Kopf und Herz gesunder, ein kindlich gesinnter, frommer und dabei vielseitig gebildeter Mann, nicht bloß ein Lehrer, sondern ein Erzieher, ein Vater seiner Zöglinge sein; ihn muß hohe Liebe für seinen Beruf, ein Enthusiasmus für denselben beseelen, er muß eine heilige Begeisterung in sich fühlen. Hier am wenigsten ist ein Lohndiener an der Stelle. Aehnlich Reich S. 50. Hill, der in einem besondern Capitel die Leistungen der deutschen Taubstummenanstalten behandelt und den Ursachen der geringen Erfolge derselben nachforscht, findet dieselben nicht zum geringsten Theile in den Taubstummenlehrern, unter denen die gleichgültig an den Unglücklichen vorübergehenden Priester und Leviten zu allen Zeiten zahlreicher gewesen seien, als die barmherzigen Samariter. Je größere Anforderungen er an die Taubstummenlehrer stellt, desto häufiger ist er zu dem Ausrufe gezwungen: nos, nos desumus. An keinen Lehrer werden ja in Beziehung auf Selbstverläugnung, Geduld und Entsagung größere Anforderungen gemacht, als an den echten Taubstummenlehrer. Den Schluß aber, daß eben deswegen auch Lehrerinnen für den Taubstummenunterricht besonders geeignet seien, bekämpft Hill S. 232 entschieden gegen Wagner im Organ 1858 Nr. 2 mit der ganzen dem Taubstummenunterricht gestellten Aufgabe.

Es ist dringend zu wünschen, daß dem Taubstummenlehrerbildungswesen überall die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werde. Was dafür in Preußen geschieht, schildert Sägert S. 42 ff. Es genügt keineswegs, einem alten Routinier im Unterrichten die Manipulationen während einiger Wochen und Monate absehen und die gewohnten Wege schlecht und recht nachtreten. Auf solche Weise kann eine Anstalt Jahre lang in ihrem alten Schlendrian fortgehen und in eitler Selbstgenügsamkeit ihre Erfolge überschätzen, zumal wenn sie keiner gründlichen Revision unterliegt, oder einer solchen von Schulinspectoren und Schulräthen, die absolut nichts von der Sache verstehen u. z. B. gar nicht merken, daß der Lehrer durch einfache Mundstellung dem Schüler die Antworten suppeditirt, trotzdem aber ihre „volle Zufriedenheit" mit sämmtlichen Leistungen aussprechen. Mehr als bisher müßen wissenschaftlich gebildete, denkende Männer sich der Taubstummenbildung widmen und zwar auch Pädagogen vom Fach. Bei der mangelhaften und meist ungenügenden formellen Geistesbildung, welche die Mehrzahl der Candidaten des Volksschullehramts aus den Seminarien mitbringen, will Sägert nur solche zulassen, welche — sonst gesund an Leib und Seele — besondere Anlagen zur wissenschaftlichen Ausbildung neben praktischer Anstelligkeit zum Unterrichten bekundet haben und dadurch befähigt sind, im Verlaufe ihrer Ausbildung auch Vorlesungen der Universität über Anatomie der Sinnes- und Sprachwerkzeuge, populäre Logik, Psychologie und Pädagogik zu hören und zu verstehen. Ihm genügen deshalb

uch die theologischen Candidaten als solche noch lange nicht, sondern nur die-
enigen mit hervorragender Neigung und Befähigung für das Schulfach. Er verlang
on einem Taubstummenlehrer eine umfassende Kenntnis der Sprache in materieller
nd formeller Beziehung, der Denkgesetze in specieller Anwendung für die Begriffs-
ntwicklung, der psychologischen Entwicklung des vollsinnigen Kindes und insbesondere der
igenthümlichen Anschauungs-, Denk- und Ausdrucksweise des viersinnigen Taubstum-
nen und ebendazu weiter Kenntnis der Natur der Sinneswerkzeuge und der Sprach-
rgane, der eigentlichen Ursachen der Taubheit und ihrer Einwirkung auf die Taub-
tummheit. Zur Erlernung dieser Kenntnisse und zur ganzen theoretischen und praktischen
Ausbildung als Hülfslehrer reichen kaum zwei Jahre aus. Brauchen auch nicht alle
ehrer einer Taubstummenanstalt eine solche Vorbildung für ihren Beruf zu besitzen,
o sollte doch nicht die Mehrzahl derselben einer solchen entbehren, am wenigsten der
Director, welchem außerdem die Eigenschaften innewohnen müßen, die von einem
eiter eines jeden principmäßig gegliederten Schulorganismus gefordert werden. Wenn
rgendwo, so gilt es hier, daß alle Lehrer einigen Geistes an die Bewältigung ihrer
Aufgabe gehen und durch ihre allgemeine und besondere Bildung befähigt sind, unter-
inander in einen lebendigen Verkehr zu treten, über die besten Wege, das Ziel zu errei-
hen, sei's an allen, sei's an einzelnen Schülern. Zu so einträchtigem und planmäßigem
Zusammengehen zu leiten, vermag nur ein tüchtiger Director von großer geistiger Be-
abung, vielseitiger Erfahrung, mit gewinnendem äußeren Auftreten, wie Dr. Fink in
Ratibor ganz richtig sagt bei Hill S. 225. Ohnehin muß bei den jetzigen Zuständen
es Taubstummenbildungswesens der Director aus sich heraus den ganzen Organismus
n Gange erhalten. Wie selten ist eine Schulordnung für Taubstummenanstalten,
ie selten ein vorgeschriebener Lehrplan! Selbst Preußen mit seinen 28 Taubstum-
enanstalten hat es zu einem solchen noch nicht bringen können, trotzdem daß dort seit
chtzehn Jahren ein Generalinspector des Taubstummenwesens ernannt ist und seit
858 als vortragender Rath im Ministerium des Cultus fungirt. Nicht ohne Befremden
is man neulich, man hoffe von einer Regierung, daß sie für die Taubstummenlehrer
n einer Anstalt periodische Conferenzen anordnen werde. Als ob es dazu erst
estimmter Befehle bedürfte, als ob solche Conferenzen zur Besprechung aller Anstalts-
ngelegenheiten, hervorragender literarischen Erscheinungen auf dem Gebiete des Taub-
tummenunterrichts, zur Erörterung von pädagogischen Fragen, zur Verständigung über
ie wirksamsten Mittel der individuellen Erziehung u. s. w. nicht absolut nothwendig
wären! Hill glaubt zu wissen, S. 253, daß man sogar in Hauptinstituten vergebens nach
iner Bibliothek zur Fortbildung der Lehrer frage, daß dort selbst das Organ von Matthias
icht einmal gehalten oder ungelesen ad acta gelegt werde. Das befremdet fast ebenso,
ls wenn er behaupten kann, S. 291, der Mehrzahl der Taubstummenanstalten würden
ie Mittel verwehrt zur Herausgabe periodischer Berichte, sogar auch der Weißen-
elser Anstalt, an welcher er 35 Jahre gewirkt.

Die Frage, ob Internate oder Externate für die Taubstummenbildung geeig-
eter seien, ob es zweckmäßiger sei, Taubstumme vereint in geschlossenen Anstalten
u unterrichten und für das Berufsleben heranzubilden oder dieselben vereinzelt in Fami-
en unterzubringen und nur zum Unterrichte zusammen in eine für sie bestimmte Schule
u nehmen, wird von Sägert S. 36 zu Gunsten der ersteren entschieden für die Ziele
er unvermischten französischen Schule, während er die Externate als die geeignetere
orm zur Erreichung der Bildungszwecke nach deutschem System hinstellt. „Leben solche
inder in Familien zerstreut in einem Orte, höchstens zu zweien in demselben Hause,
aben sie dadurch tägliche Veranlassung, sich mit vollsinnigen Menschen in der Wort-
prache zu verständigen, so haben sie auch den Vortheil, jedes in der Schule erlernte
Wort anzuwenden und sich im Gebrauche der Wortsprache zu befestigen und für das
raktische Leben um so nützlicher zu machen. Der erziehende Einfluß der Anstalt kann
urch das Leben in geeigneten Familien vollständig ersetzt werden, wenn man die rechte

Auswahl trifft und die gehörige Controle übt." In der That, so wie man die Waisenerziehung in Einzelfamilien derjenigen in s. g. Waisenhäusern gerade um der Erziehung willen vorzieht, so kann man auch hier sagen, das Kind bleibt so eher in dem Lebenskreise, welchem es angehört, findet eher eine individuelle Behandlung, wird besser gewöhnt und angelehrt, sich als Theil der Familie anzusehen und sich durch Mitarbeit an den täglichen Geschäften die Anstelligkeit zu erwerben, die es zu einem nützlichen Mitgliede der Familie macht, in welche es nach seiner Ausbildung zurückkehren soll, ja: es kann ein umsichtig ausgewähltes Haus auch schon für die spätere berufliche Wirksamkeit des Taubstummen wirksam werden. Rechnet man dazu, daß in Einzelfamilien das Taubstummenkind eher die Anschauungen und Wechselbeziehungen des Lebens erfaßt und daß in ihnen die Zöglinge eher nach ihren Lebensstellungen und nach dem Geschlechte geschieden und behandelt werden können; rechnet man weiter dazu, daß die unterrichtliche Seite auch in solchen Taubstummenschulen durch Ausdehnung der täglichen Unterrichtszeit und Anfügung von Vorbereitungs- und Uebungsstunden im Unterrichtslocale unter Aufsicht der Lehrer — eine ausreichende Anzahl der letzteren vorausgesetzt — ihre vollständige Berücksichtigung finden kann; daß die Anstalt durch Bäder und drgl. für die physische Entwicklung unter Aufsicht eines Anstaltsarztes zu sorgen vermag, so ist man geneigt, den Externaten den Vorzug zu geben, aber freilich nur da, wo der Ort an sich und die in ihm wohnenden Familien dazu geeignet sind, hauptsächlich die eines mittleren Handwerkerstandes, und wo eine ausreichende Controle geübt werden kann und will. Weite Schulwege durch belebte und verkehrsreiche Straßen darf das taubstumme Kind nicht haben, sonst ist es bei seiner Taubheit allerlei Unfällen ausgesetzt, um von andern schädlichen Einflüssen ganz zu schweigen. Aber andererseits darf der Ort nicht zu unbedeutend sein, sondern er muß zu den mannigfachsten bildenden Anschauungen leichte Gelegenheit bieten, welche unter Führung der Lehrer gewonnen werden. An kleinern Orten sucht man diesen Mangel durch kleine Reisen mit den Zöglingen zu ersetzen — im Budget des Nass. Instituts war für solche stets ein Posten aufgenommen und von den Landständen bewilligt — aber das bietet immer nur einen nothdürftigen Ersatz. Indes wo findet sich solch ein Ort mit so geeigenschafteten Familien, welche sich der Armen nicht um des bloßen Gewinnes willen anzunehmen bereit sind, in einer Zeit der berechtigten Klage über die Verschlechterung des christlichen Familienlebens, über die sittliche Laxheit und Ungebundenheit in allen Ständen, namentlich auch in denen, aus welchen die Taubstummenanstalten ihr bedeutendstes Contingent beziehen? in einer Zeit, wo man gerade deshalb immer mehr auf Errichtung von Convicten und Internaten bei den öffentlichen Schulen dringt, und man die Noth der Directoren kennt, allen ihren den Ortsfamilien nicht angehörigen Schülern eine gute vor allen schädlichen Einflüssen schützende Unterkunft zu verschaffen? Und wo finden sich die Lehrer, welche bereitwillig sind, die so beschwerliche Controle gewissenhaft zu führen? wo die Familien, welche sich den Anordnungen der Taubstummenschule gerne fügen und deren Aufgabe nach allen Seiten zu unterstützen so fähig wie willig sind? Wie die Psychologie, sagt Stoy (Encyklop. der Päd. I. S. 295), den geistigen Zustand Viersinniger überhaupt ansehen lehrt und insbesondere die dem Taubstummen drohenden Versuchungen zu Vorurtheilen, Uebelwollen, Mistrauen, Undankbarkeit, Tücke (Thatsächliches bei Kruse über Taubstumme und Taubstummenbildung, Schleswig 1854 S. 71) als große und im bunten Treiben des bürgerlichen Lebens nur zu nahe liegende Gefahren bezeichnet, wird eine gewissenhafte Erziehung nicht daran denken, das taubstumme Kind in den besten Jahren seiner Bildsamkeit fremden und zufälligen Einflüssen des bürgerlichen Lebens zu überlassen. Er entscheidet sich deshalb für Internate, während Hill, S. 188, entschieden für die Taubstummenschulen eintritt und von den Internaten, die sich gewöhnlich aus Familienwohnungen zu Kasernen umgewandelt haben, in denen nicht mehr die Liebe des Hausvaters und der Hausmutter jedem einzelnen Zöglinge die gebührende Fürsorge zu widmen vermag, nichts wissen will. Die Wahrheit liegt wohl in der Mitte. Internate mit

:schränkter Zahl von Zöglingen und tüchtigen Lehrern werden sich stets eines größeren ertrauens in den höheren Lebenskreisen erfreuen, werden auch geeigneter erscheinen für e Entwicklung und Fortbildung der Methode des Unterrichts, welche eine tiefere und nunterbrochene Beobachtung der Natur und Bildungsfähigkeit der Taubstummen be: ngt, dürften daher auch für die Ausbildung von Taubstummenbildnern sich besonders ualificiren. Andererseits ist für die Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts die :rrichtung von Taubstummenschulen, mit welcher 1829 in der Provinz der Anfang emacht worden ist, von hohem Werthe gewesen, da sie viel weniger kostspielig ist als ie der Internate. Orte, an denen längere Zeit Externate bestanden, bilden sich nach nd nach zu förmlichen Gemeinden von verständigen Taubstummenerziehern aus, wie B. den Einwohnern des Städtchens Camberg gelegentlich des 50jähr. Jubiläums der ortigen Anstalt im Festprogramm (Idstein 1870) das Zeugniß gegeben wird, daß sie tets die Zwecke der Anstalt unterstützt, ihre Pfleglinge wie eigene Kinder gehalten, sie or Mißhandlung, Spott und bösem Beispiele geschützt hätten und stets bereitwilligst en Weisungen der Anstalt nachgekommen seien. Instructionen für die Pflege: ltern sind natürlich nothwendig und sichern, wenn sie gut abgefaßt sind, wie die Beißenfelser, bei Hill S. 321, die guten Erfolge. Oesterreich kennt bisher nur Inter: ate, wie denn Frost behauptete (s. Hill S. 199), die wesentlichen Bedenken gegen ver: chloßene Taubstummeninstitute würden dadurch gehoben, daß katholische Priester an ihrer Spitze ständen. Preußen hat unter seinen 28 Taubstummeninstituten 19 Externate und Internate. Rößler, der sich im allgemeinen ebenfalls für die Externate ausspricht nd S. 23 deren möglichste Hebung befürwortet, z. B. durch Erhöhung des Kostgelds ei der eingetretenen Preissteigerung aller Lebensbedürfnisse und durch besondere Remu: ierirung außergewöhnlicher Leistungen, wünscht bei den Externaten kleine Pensionate in en Händen tüchtiger Erzieher für alle eintretenden besonderen Bedürfnisse. Das ist twas anders, als wenn z. B. in Mörs die Taubstummen nach Geschlechtern getrennt in wei Bauernfamilien untergebracht sind. Der Vorschlag ist beherzigenswerth; er ist an nehreren Orten dadurch bereits verwirklicht, daß die Taubstummenlehrer ausgedehntere Pensionate in ihren Familien haben, was um etwa in Einzelfällen eingetretener Mis: tände willen ja nicht generell beanstandet werden darf.

Internate und Externate sind in der Regel confessionell geschieden, ohne dabei ex: lusiv zu sein; es giebt aber auch Simultanschulen, wie in Camberg und Osnabrück, an enen deshalb Lehrer beider christl. Confessionen wirken. Die Juden erhalten ebenfalls Zutritt, gerade wie in den Volksschulen. Ein reich dotirtes israelitisches Internat besteht in Unter-Meibling bei Wien. Ob ein confessioneller Religionsunterricht in Taub: stummenanstalten wirklich von unten auf erforderlich sei, diese Frage soll hier nur ange: deutet werden mit Beifügung der geschichtlichen Notiz, daß in den ersten 23 Jahren ihres Bestehens die Taubstummenschule zu Camberg allen ihren Zöglingen einen gemein: samen Religionsunterricht ertheilt hat.

Die Frage, ob Taubstummen- und Blindenanstalten verbunden werden sollen, berühren wir nur im Vorübergehen. Die Gmünder Anstalt hat in Deutsch: land den ersten Versuch gemacht. Auf den ersten Blick schon hat die Vereinigung etwas auffälliges, denn aller Unterricht der Taubstummen gründet sich auf das den Blinden fehlende Gesicht und bei dem Unterricht der Blinden ist gerade das den Taubstummen fehlende Gehör besonders wichtig. Ein gemeinsamer unmittelbarer Unterricht ist daher in der Regel unmöglich, Methode und Ziele sind wie die Individuen bei ihrem Eintritt in die Anstalt rücksichtlich ihrer geistigen Entwicklung zu verschieden. Wohl aber können die einen während des Unterrichts der andern still beschäftigt werden und die Vereinigung beider in einer Anstalt kann einen ökonomischen Vortheil gewähren. Letzterer dürfte wohl das hervorragende, aber bei weitem nicht ausreichende Motiv der Vereinigung von Kindern sein, welche ohne alle natürlichen Communicationsmittel in unüberwindlicher Trennung einander gegenüberstehen. Vrgl. Wagner in dieser Encyklopädie (I. S. 709)

und Hill (S. 219). Eine Verbindung von Taubstummenanstalten mit einem „Waisenhaus oder einer andern Rettungsanstalt" gestattet Palmer evang. Päd. (Aufl. 4 S. 688); eine Verbindung solcher mit Erziehungsanstalten für arme Kinder besteht in Winnenden und Frankenthal, mit Anstalten für Blödsinnige in Neustadt-Eberwalde.

Die Verbindung von Taubstummenanstalten mit Lehrerseminarien, vornehmlich durch Graser (s. oben) befürwortet, findet sich jetzt sehr häufig. Das neue österreichische Schulgesetz verlangt sie und sie hat insofern ihr Gutes, als die Seminaristen theoretisch und praktisch mit der Taubstummenbildung bekannt gemacht und dadurch befähigt werden, den Vorbereitungsunterricht für die Taubstummen in der Volksschule (s. oben) zu ertheilen. Gewöhnlich erhält die obere Classe wöchentlich eine Stunde theoretischen Unterricht über die Ursachen und Folgen der Taubstummheit, über die Behandlung der Taubstummen von Jugend auf und über die Methode beim Unterrichte. Daran schließen sich praktische Uebungen. Diese Verbindung empfiehlt sich aber auch dadurch, daß der Unterricht Viersinniger in vielfacher Hinsicht für den der Vollsinnigen instructiv ist. Hier gilt das pestalozzische Doppelgesetz, alle Unterweisung auf Anschauung und Lückenlosigkeit im Fortschreiten zu gründen; hier heißt es, recht von unten auf bauen, den Lehrstoff elementarisiren und den psychologischen Gesetzen des Unterrichts nachgehen. Hill räth jedem Lehrer, dem es schwer fällt, sich auf den Standpunct des Kindes herabzulassen, durch Beobachtung und Uebung des Taubstummenunterrichts die Elemente des Wissens und ein elementares Verfahren gründlich kennen zu lernen. Curtman gesteht in seinem Jahrbuch der Erziehung (Aufl. III. S. 200): das meiste, was die neuere Pädagogik mit unwidersprechlicher Sicherheit aufgestellt hat, rührt aus keiner andern Quelle her, als aus der Vergleichung der Entwicklung der Menschen mit mangelnden Organen mit der Entwicklung der geistig begabten. Die Verbindung empfiehlt sich auch dadurch, daß sie der Taubstummenbildung eher tüchtige Kräfte zuführt, welche dafür bereits Talent gezeigt haben und wahrhaftiges, durch keine äußeren Vortheile hervorgerufenes Interesse. Diese Vortheile werden aber nur dort mit Sicherheit zu erwarten stehen, wo eine größere wohleingerichtete Taubstummenanstalt besteht mit ausreichenden Classen und Lehrkräften. Eine solche bedarf aber einer besonderen Direction, da für dieselbe weder die gewöhnliche Befähigung eines Seminardirectors noch die demselben verfügbare Zeit ausreichen dürften. Andere Gründe für die Trennung des gemeinsamen Directorats führen aus ihrer langjährigen Erfahrung Hill S. 300 und Rößler S. 25 an. Insofern vermöchten wir nur die Einrichtung zu befürworten, daß man Seminarien und Taubstummenanstalten an einen und denselben Ort legt, dieselben auch in eine gewiße Gegenseitigkeit bringt, aber als selbständige Organismen unter verschiedene Directoren stellt. Wäre dieser Ort zugleich eine Universitätsstadt mit reichen Sammlungen und Hülfsmitteln oder läge derselbe in unmittelbarer oder durch Eisenbahn vermittelter Nähe einer solchen, so würde er sich um so mehr zu einer Taubstummenlehrerbildungsstätte eignen.

Derartige Einrichtungen setzen aber eine größere Unterstützung und Förderung der Taubstummenbildung von Seiten des Staats voraus, als dieselbe in der Regel bis jetzt gefunden wird, trotzdem man anerkennt, daß es keine Gruppe misgeborener und verwahrloster Wesen giebt, bei welchen der Unterricht, die bloße Unterweisung in vernünftigen und sittlichen Begriffen solche Wunder zu bewirken vermöge und daß ein ungebildeter Taubstummer, buchstäblich genommen, wenig besser als ein Thier sei. In Deutschland und Großbritannien wird höchstens der dritte, in Toskana und Frankreich der vierte, in Europa der zehnte Taubstumme gebildet. In Holland und Dänemark, Belgien, Sachsen und Württemberg sollen die Verhältnisse besser sein. In Spanien soll nach dem Gesetz von 1857 in jedem Universitätsdistrict wenigstens eine Taubstummenanstalt sein. In Bayern werden in 9 Anstalten 226 Zöglinge gebildet (vrgl. Encyklopädie I. S. 444). Es sind traurige Zustände, wenn in Preußen 1825 680 Taubstumme auf eine Million gerechnet und von 1700 taubstummen Kindern nur zehn Procent d. h. nur 170 in den

5 damals bestehenden Taubstummenanstalten (Berlin, Königsberg, Breslau, Münster und Erfurt) untergebracht werden konnten (vrgl. Beckedorff Jahrbb. des preuß. Volksschulw. III. S. 92), wenn 1864 dort von 3131 statistisch ermittelten Taubstummen im Alter von 8—15 Jahren nur 1000 d. h. noch nicht der dritte Theil in 27 Anstalten gebildet wurden, wenn in der reichen Rheinprovinz 1860 noch von 420 im bildungsfähigen Alter befindlichen Taubstummen 50, also der achte Theil, ohne Ausbildung bleiben mußten, weil in den dort vorhandenen 4 Anstalten für sie kein Platz war, noch trauriger, daß von 318 taubstummen Zöglingen nur 177 dort als wirklich ausgebildet entlassen wurden. Wie ganz anders im ehemaligen Herzogthum Nassau, wo innerhalb eines halben Jahrhunderts 401 nassauische Taubstumme ihre Bildung erhielten und schließlich kein taubstummes Kind ohne Unterricht und Erziehung blieb, Dank der Liberalität, mit welcher Regierung und Landstände die Taubstummenanstalt in Camberg behandelten, die Lehrer daran besoldeten (Gesetz vom 1. Juli 1859), ihre und ihrer Relicten Pensionsverhältnisse denen der Civilstaatsdiener adäquat regulirten, eventuell alle Kosten der Verpflegung, Kleidung und der Schulbedürfnisse armer Taubstummen auf die Staatskasse übernahmen und die Verheimlichung von taubstummen Kindern dadurch unmöglich machten, daß alle Schulinspectoren verpflichtet waren, jährlich zu bestimmter Frist alle in ihrem Bezirk befindlichen Taubstummen von 4—8 Jahren bei der Direction der Camberger Anstalt auf einem vorgeschriebenen Formular anzumelden, eventuell — was wohl zu beachten und allein den richtigen Erfolg sichert — eine Fehlanzeige zu machen (vergl. das Nähere Encyklopädie V. S. 78). Wie ganz anders ferner in Schleswig-Holstein, wo alle taubstummen Kinder aus den Herzogthümern nach vollendetem 7. Lebensjahre in die Anstalt zu Schleswig aufgenommen, dort verpflegt, bekleidet, unterrichtet, zur Erlernung eines Handwerks angehalten und confirmirt werden auf Kosten sämmtlicher Gemeinden (vrgl. Encyklopädie VII. 728). Die dänische Regierung sorgt ebenso für ihre dänischen Unterthanen. Wie ganz anders in Württemberg (s. oben), selbst in Mecklenburg (Encyklopädie IV. S. 635), namentlich aber seit 1857 in Hannover, wo der Staat eine jährliche Summe von circa 14,000 Thlr. zu Lehrerbesoldungen, Freistellen u. s. w. für seine 3 Anstalten (Hildesheim, Osnabrück, Stade) auswarf und kein bekanntes bildungsfähiges taubstummes Kind ohne Unterricht blieb (vrgl. Rößler S. 17). Nach Sägert S. 18 wurden in Preußen 1856 aus Staatsmitteln 8956 Thlr. jährlich auf die Taubstummenbildung verwendet, welche 4 Anstalten zu gute kamen und bis heute wird dort die Fürsorge für die Taubstummen, insbesondere die Erhaltung der Taubstummenanstalten nicht als Verpflichtung des Staats, sondern als Obliegenheit der ständischen Verbände behandelt. Bewilligen dieselben nicht die dem Bedürfnis entsprechenden Mittel, heißt es noch im Ministerialerlaß vom 9. Nov. 1868 (Stiehl Centralbl. 1869 S. 189), so können hierfür nicht die öffentlichen Fonds in Anspruch genommen werden, sondern es muß die Fürsorge für die der Provinz angehörigen Taubstummen nach Maßgabe der vorhandenen bezw. bewilligten Mittel beschränkt werden. Es fehlt also eine gesetzliche Verpflichtung der ständischen Verbände, für diese Bedürfnisse aufzukommen, und die bestehenden Anstalten bleiben im übrigen auf Haus- und Kirchencollecten, auf Zuschüsse aus Polizeistrafgelderfonds, auf Geschenke und Verpflegungsgelder angewiesen. Solchen in der That traurigen Zuständen ist die von Hill beredt geschilderte Verkümmerung der Taubstummenbildungssache in Preußen zuzuschreiben, welche hoffentlich nicht auf die neuen Provinzen übergeht. In Hannover wenigstens ist die Taubstummenbildung nach der Annexion zwar ebenfalls provincielle Angelegenheit geworden, aber die Provincialstände haben alle früher von dem hannoverschen Ministerium geübten Rechte und Befugnisse erhalten und aus dem ihnen überwiesenen Provincialfonds gewähren sie in liberalster Weise die Mittel dazu, den ihrer Fürsorge überwiesenen Instituten nicht nur die früher von der hannoverschen Staatsregierung gewährte, sondern nach Bedürfnis auch eine höhere Unterstützung angedeihen zu lassen, wie Rößler darlegt. Die Besoldungen der Taubstummenlehrer steigen dort jetzt von 300 bis 800 Thlr. (nach 10 Dienstjahren 500, nach 25 Jahren 800 Thlr.),

die der Directoren von 900—1200 Thlr. nebst Dienstwohnung. Die Pensionsberechtigung beläuft sich nach 10 Dienstjahren auf 30%, nach 30 auf 50 und nach 45 auf 80% der Einnahme. Das Maximum der wöchentlichen Lehr- und Uebungsstunden ist auf 30 bis 32 festgesetzt und darüber hinausgehende Arbeit wird besonders remunerirt. Der Schulcursus ist zunächst um 1 Jahr, also auf 7 Jahr verlängert, soll aber auf 8 Jahre erhöht werden mit erweitertem Bildungsziel — wenigstens für die fähigeren Kinder. Die Directoren treten jährlich mit der leitenden Behörde zu einer Conferenz über die Förderung der Taubstummenbildung zusammen. Jede Anstalt hat einen bestimmten Schulbezirk, dessen Obrigkeiten verpflichtet sind, alljährlich ihr die taubstummen Kinder im schulpflichtigen Alter anzumelden. Zur Erhaltung und ferneren Gewinnung einer ausreichenden Zahl geeigneter Familien für die häusliche Pflege und Erziehung der taubstummen Schüler ist eine Erhöhung des Kostgeldes angeordnet und im Interesse der pastoralen Versorgung der Taubstummen in den Anstalten und nach ihrer Entlassung aus denselben hat das Landesconsistorium geeignete Verfügungen erlassen. Endlich ist die Gemeinsamkeit der Direction der Seminarien und Taubstummenanstalten jetzt völlig aufgehoben und es wird dahin gestrebt, durch eine gesetzliche Bestimmung die Heimatsgemeinden bezw. die Armenverbände zu verpflichten, im Falle des Unvermögens der Eltern für die Kosten der Ausbildung taubstummer Kinder bis zum Betrage der Hälfte der Unterhaltungskosten aufzukommen, während für dieselben die andere Hälfte aus Anstaltsmitteln erfolgt. Das sind erfreuliche Erscheinungen eines provinciellen Selfgovernment, dessen Gestattung in der einen Provinz die übrigen zur Nacheiferung reizen möge! Hoffentlich werden diese Einrichtungen in ihren Principien und Grundzügen auch den alten Provinzen zum Muster dienen, wofern die Regierung nicht in dem Unterrichtsgesetz das Recht der Taubstummen auf einen angemessenen Schulunterricht zur Geltung bringt, und wenn die Staatskasse dafür keine Mittel hat, die Eltern, eventuell die Gemeinden, Kreise und Provinzen verpflichtet, für die Ausbildung ihrer taubstummen Angehörigen in Taubstummenanstalten ausreichend zu sorgen und für die Kosten derselben aufzukommen. Das hat Baden in seinem Statut für die Taubstummenanstalt zu Meersburg vom 5. Januar 1869 gethan. Es müßen dort die Heimatgemeinden armer taubstummer Kinder für deren Verpflegung in der Anstalt einen ihren Verhältnissen angemessenen Beitrag bis zu 100 Gulden jährlich leisten, auch für deren Bekleidung und Transport zu und von der Anstalt eintreten, während die Staatskasse alle diese Kosten bei unbemittelten Gemeinden zu leisten hat (vrgl. Verordnungsblatt des bad. Oberschulraths 1869 II.). Der Unterrichtsgesetzentwurf des preußischen Ministers von Ladenberg aus 1850 enthielt in den §§. 96—102 Bestimmungen über den Unterricht der nicht vollsinnigen Kinder und legte die Kosten desselben für Arme zunächst der Gemeinde und bei deren Unvermögen dem Kreise, dem Bezirke oder der Provinz im Wege der Armenpflege auf (vrgl. die Gesetzgeb. auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Berlin 1869 S. 172). Einen Schulzwang für Taubstumme außerhalb ihres Wohnorts, wie solchen die Taubstummenlehrer verlangen, wie Hill S. 278 und Mager in seiner Revue Febr. 1865 aus dem Begriffe des Staates als einer öffentlichen Gewalt ableitete, die zunächst für die Sicherheit der Ihrigen zu sorgen habe, verwarf auch das Ladenberg'sche Gesetz und allerdings mag es zweifelhaft sein, ob ein solcher gerechtfertigt werden könne; aber die Erfolge der Bestimmungen in jenem Gesetze würden schließlich doch so ziemlich dieselben gewesen sein, wie die in Nassau gemachten Erfahrungen darthun. Der Mühler'sche Entwurf dagegen übergeht die Taubstummenbildung gänzlich.

Darf man daraus den Schluß ziehen, das Cultusministerium wolle die Taubstummenbildungssache mit der Medicinalpflege oder als Wohlthätigkeitssache an das Ministerium des Innern abgeben, wie es z. B. die Gewerbeschulen an das Handelsministerium abgetreten hat, so möchten wir gegen Hill, der S. 128 von dieser Trennung große Nachtheile befürchtet und S. 66 mit Esquiros aus dem gleichen Vorgehen in Frankreich eine Veräußerlichung der pariser Anstalt herleiten will, aus Rößler's Schrift S. 16

;as Zeugnis anführen, daß sich bei solcher Einrichtung das hannoversche Taubstummen-
oesen jederzeit vortrefflich befunden habe, da das Ministerium des Innern stets über
nehr Geld zu verfügen und mehr Einfluß im Lande gehabt habe, als das Cultmini-
ierium. Wir constatiren, daß in Preußen ein unter Mitwirkung von Fachmännern ver-
aßtes Gesetz dringend noth thut, welches die einheitliche Organisation und sachgemäße För-
erung der Taubstummenbildung sichert, ein Vorbild für die übrigen mit Preußen ver-
ündeten Staaten. Das Compelle zur Gründung von Gymnasien und Realschulen,
velches Preußen in dem s. g. einjährigen Freiwilligen-Militärdienste mit großem Erfolge
rfunden hat, fällt hier ganz weg, darum darf man sich nicht zu sehr auf die Bereitwilligkeit
er Communen und Provincialverbände Hoffnung machen, für die Taubstummenbildung
n dem erforderlichen Maßstabe ohne gesetzliche Nöthigung zu sorgen. Auch eine ge-
etzliche Besserstellung der Rechtsverhältnisse aller wirklich ausgebildeten Taubstummen
hut Noth; es müßen über deren Zurechnungsfähigkeit bei Vergehen sich nachgerade ver-
ünftigere Principien Geltung verschaffen, als die Richter sie bisher in Anwendung zu
ringen pflegen. Und wenn es von allen Seiten bestätigt wird, daß noch immer so
iele Eltern mit unglaublicher Hartnäckigkeit nicht bloß aus Armut, Geiz, Eigennutz
Benutzung taubstummer Kinder zum Bettel), sondern aus Unwissenheit und Vorurtheilen
jren taubstummen Kindern die Ausbildung verweigern, wenn aus einzelnen besonders
aubstummenreichen Ortschaften in der Rheinprovinz bisher noch kein taubstummes Kind
ne Ausbildung suchte, weil seine Eltern es daran verhinderten, wenn die Gemeinden
och immer nicht den Vortheil erkennen, lieber für die Kosten der Ausbildung eines
'aubstummen einzutreten, als ihn zeitlebens auf der Armenkasse zu haben, so sollten es
venigstens die Behörden und Taubstummenlehrer nicht an Belehrung fehlen lassen über
ie Segnungen der Taubstummenbildung und dieselbe durch periodische, nicht zu selten
rscheinende officielle Rechenschaftsberichte und statistische Ausweise über die erzielten Er-
olge kräftigst unterstützen. Dann wird sich die Ueberzeugung immer mehr Bahn brechen,
aß eine Wissenschaft gerechte Ansprüche auf Anerkennung, Würdigung und Aufmunte-
ung hat, welche „ohne ihr Verschulden unglückliche, der edelsten Sinne beraubte, und
ı unvernünftigen Thieren herabgewürdigte Menschen zur Erkenntnis und zum Besitze
rer Menschenwürde bringt, ihnen ein freudenvolles Dasein verschafft, den trostlosen Eltern
ut geartete Kinder giebt, die Menschheit von dem sie schändenden Vorwurfe, Wesen
jrer Art im Zustande der Thierheit hülflos gelassen zu haben, befreit und aus wilden,
ie Sicherheit der bürgerlichen Gesellschaft gefährdenden Individuen gute und bürgerlich
rauchbare Menschen macht." (Czech gelegentliche Aeußerungen über Bildung der Taub-
ummen, Wien 1830.) **C. G. Firnhaber.**

Taufe, Taufgnade. Im Bereich der christlichen Pädagogik gebührt diesem Gegen-
and eine nicht unbedeutende Stelle; wie die Taufe aufs engste mit dem Katechumenat,
lso mit der kirchlichen Erziehung zusammenhängt — die Proselytentaufe als Ziel des
'atechumenats, die Kindertaufe als Anfang und Grundlage desselben —: so irren wir
ewiß nicht, wenn wir das Herrschendwerden der Kindertaufe und schon ihre ersten,
eschichtlich nicht mehr nachweisbaren Anfänge (die aber jedenfalls noch nicht in den
Zeitraum fallen, aus dem die neutestamentlichen Schriften stammen, da diese auch nicht
ie leiseste Spur jener Sitte enthalten) — aus einem pädagogischen (nicht etwa aus
nem dogmatischen) Motiv ableiten, d. h. aus dem mehr instinctmäßigen als zu klarem
Gedanken vorgedrungenen Gefühl, daß in der Taufe des Kindes dem Elternherzen der
uchtende Punct gegeben ist, von dem aus das Werk der Erziehung und die ganze
Stellung der Eltern zu dem Kinde seine christliche Weihe, seine Verklärung empfängt.
Uebrigens liegt noch eine anderweitige Vermuthung so nahe, daß wir ihr kaum werden
usweichen können, was auch gar nicht nöthig ist, — die Vermuthung, daß auf Ein-
ührung der Kindertaufe eine altgriechische Sitte eingewirkt hat, ähnlich wie so manche
rchliche Einrichtung durch vorhandene heidnische Cultussitten veranlaßt worden ist. In
lthen pflegte man am siebenten oder zehnten Tage nach der Geburt eines Kindes im

Haus ein Fest der Namengebung zu feiern, bei welchem das Kind um den Hausaltar herumgetragen wurde (die sog. Amphidromia, s. d. Art. Solon); mit diesem Act verband sich Opfer und Festmahl. Sehen wir hiernach die Kindertaufe als Christianisirung einer heidnischen, aber schönen Sitte an, so gewinnt sie dadurch, unbeschadet ihres sacramentalen Wesens und Inhalts, zugleich einen echt menschlichen Charakter, infolge dessen ja erfahrungsmäßig auch solche Eltern, die für ihre Person vom Christenthum, von ihrer Zugehörigkeit zur Kirche wenig Gebrauch machen, dennoch die Taufe ihrer Kinder nicht vermissen möchten; unsers Wissens sind es bis jetzt immer nur Einzelne, namentlich emancipirte und materialistisch-fanatisirte Weiber gewesen, die ihre Kinder taufen zu lassen sich weigerten. (Beiläufig sei hiezu bemerkt, daß es gewiß an der Zeit wäre, da wo noch durch Polizeigewalt die Taufe eines Kindes erzwungen wird, wenn die Eltern sie nicht innerhalb einer gesetzlich bestimmten Zeitfrist freiwillig haben vornehmen lassen, derlei Zwangsgesetze schlechthin aufzuheben; die Kirche hat von dieser Staatshülfe sicher keinen Segen.) Ergiebt sich aber hieraus schon das Recht oder gar die Nothwendigkeit, an der Taufe eine menschliche Seite von der göttlichen, das Natürliche vom Mysterium zu unterscheiden, so fragt es sich, ob nicht genau hiernach auch die pädagogische Betrachtung und Würdigung der Taufe sich unterscheiden müße von der theologischen? Irgend ein Unterschied zwischen diesen beiden Behandlungsweisen wird doch zweifelsohne bestehen; wir können wenigstens von vielem, vielleicht schönem und geistreichem, was theologischerseits über die Taufe in Reden und Schriften vorgebracht wird, nicht behaupten, daß der Pädagog, und zwar der christliche, daraus für die Erziehungspraxis einen wirklichen Gewinn zu ziehen vermöge. Aber wie wird nun die Pädagogik ihrerseits von der Taufe zu reden haben? Wäre die Erziehungswissenschaft nichts weiter, als eine auf empirische Psychologie gegründete Kunstlehre (wie ja die allerneueste Pädagogenweisheit nicht einmal mehr die Ethik auf die Pädagogik einwirken lassen will, weil es schon eine Vergewaltigung der freien Naturentwicklung wäre, irgend ein objectives, ethisches Ziel, einen ethischen Zweck zu setzen, für welchen der Zögling herangebildet werden sollte!) dann würde das Wort Taufe gar keinen Platz in der Erziehungslehre haben — wie wir ja verschiedene Lehrbücher besitzen, die sie nicht erwähnen; man würde die Taufe mit allen den Wirkungen, die ihr der kirchliche Glaube zuschreibt, eben diesem Glauben, also wie man meint, einer Gedankenwelt überlassen, mit der die wirkliche Welt, in welcher der Pädagog arbeitet, nichts zu schaffen hat. So herb diese Antithese zu sein scheint, wir dürfen nicht mit leichtem Fuß darüber wegsetzen. Denn daß irgend ein Phänomen im Seelenleben unsrer Kinder, unsrer Schüler, sei es religiöser oder sittlicher, sei es intellectueller oder praktischer Natur, sich psychologisch aus der an ihnen vollzogenen Taufe ableiten lasse, das eben können wir nicht beweisen, und die Unmöglichkeit dieses Beweises, so daß er exacter Wissenschaft genügen würde, muß jeder eingestehen, dem die Wahrheit über alles geht. Ein bewußter unmittelbarer, physischer oder metaphysischer Zusammenhang irgend einer Erscheinung, z. B. einer Gewissensregung, eines Antriebs zum Gebet, zu einer Liebeserweisung u. s. w. mit der empfangenen Taufe scheint schon darum nicht möglich zu sein, weil gar keine Erinnerung von derselben vorhanden ist; ganz anders natürlich verhält es sich mit der Taufe Erwachsener und mit der Confirmation (s. d. Art.). Wenn aber von Theologen gegen eine Instanz dieser Art replicirt wird: es sei ein Irrthum, göttliche Wirkungen und also auch einen Zusammenhang von Wirkung und Ursache nur da anzunehmen, wo sich der Mensch alles dessen bewußt sei, die Seele könne auch im unbewußten Zustand Einflüsse empfangen von verschiedenster Art, sie könne auch göttlichen Kräften offen stehen, wovon erst lange hernach die Wirkungen im bewußten sittlich-religiösen Leben zu Tage kommen: — so ist dies im allgemeinen nicht zu bestreiten, aber es ist in concreto ebensowenig zu beweisen; ganz natürlich, denn wo im eignen Bewußtsein alles dunkel ist, wie in der Seele eines Täuflings in seinen ersten Lebenstagen, und wo keinerlei äußere Warnehmung irgend einer durch die Taufe in ihm hervorgebrachten Wirkung sich darbietet, da fehlt es für jenen Beweis an jedem Anhalts-

punct. Nur einen Versuch kennen wir, einen Erfahrungsbeweis zu führen. Zinzendorf nemlich wollte entdeckt haben, daß in den Herzen getaufter Kinder die Vorstellung von der Liebe Christi und seinen Leiden eine Wirkung hervorbringe, die sich bei ungetauften nicht einstelle. Allein ein Mann, in dem die fromme Phantasie so übermächtig ist, wie Zinzendorf, ist uns da, wo es sich um exacte Beobachtung handelt, kein sicherer Bürge, daher auch Heinrich Thiersch, der (in seiner Schrift über das christliche Familienleben, 2. Aufl. S. 111) Obiges citirt, durch die Anfangsworte des folgenden Satzes: „Wie dem auch sei" deutlich kundgiebt, daß er sich nicht getraut, Zinzendorfs Angabe für vollwichtig zu nehmen. Ueberdies aber, wofern ein solcher Unterschied sich wirklich nachweisen läßt und sich etwa auf dem Gebiete der Mission und des Proselytenunterrichts bestätigt, erklärt er sich auf eine sehr natürliche Weise, ohne daß für die Frage, was der Act der Taufe in des Kindes Seele für eine Veränderung bewirke, etwas damit gewonnen oder entschieden wäre; auch Schleiermacher sagt (Christl. Sitte, S. 220, Note): „in den getauften Kindern ist die Vernunft immer schon in der Christianisirung begriffen"; aber er betrachtet die Taufe nicht als einzelnen Act, sondern er nimmt sie immer zusammen mit der Gemeinschaft der Christen, und wie viel an jener Christianisirung der täglichen, constanten Einwirkung christlicher Gemeinschaft, und wie viel dem momentanen Act der Taufe zuzuschreiben sei, das bleibt dabei völlig unentschieden. So können die ungetauften Kinder, auf deren geringere Empfänglichkeit, zumal für die herrnhutische Art, das Leiden des Heilandes vorzustellen, sich Zinzendorf beruft, doch nur Heiden- und Judenkinder gewesen sein, auf die zum mindesten während ihrer ersten Lebensjahre ganz andere Umgebungen eingewirkt hatten, als auf Christenkinder; ein Beweis also, daß der Act der Taufe als solcher jenen Unterschied zur Folge hat, ist auch hiemit nicht erbracht. Und so würde, wenn wir bei dem seither Erörterten stehen blieben, die Pädagogik von ihrem Standpunct aus etwa auf folgende Thesen geführt werden: 1) Die Taufe eines Kindes ist eine dem Gefühl dankbarer Freude und liebender Hoffnung im Elternherzen entsprechende Feier seiner Geburt; um eine solche in specifisch christlicher Form zu besitzen, hat man in den christlichen Familien die von Christus angeordnete Taufe verwendet, weil, obgleich diese mehreres voraussetzt, was bei Neugebornen nicht vorhanden ist (vgl. d. Art. Kinderglauben, Bd. III. S. 917), doch der Taufact als Einweihungsritus sich ganz besonders schön und erbaulich für den Lebensanfang und die Namengebung, gleichsam die Constituirung des kleinen Menschen als selbständiger Persönlichkeit eignet. 2) Damit nun, daß die christliche Geburtsfeier im Taufact aufgegangen ist (wie bekanntlich in den älteren Kirchenbüchern nicht der Geburtstag, sondern nur der Tauftag aufgezeichnet zu werden pflegte), wird dieselbe zugleich der symbolische Ausdruck und der feierlich markirte Anfang aller derjenigen Einwirkungen, die von der christlichen Gemeinschaft ausgehen, wie in ihr ja dadurch, daß der Regel nach nur der Geistliche als Täufer fungirt, die Kirche von Amtswegen Notiz nimmt von dem Kinde, es in die Zahl ihrer Mitglieder einreiht, um seiner Zeit es in kirchliche Erziehung zu nehmen und zur Confirmation und Communion zu führen. — Fragen, wie diese: ob ein Kind, das vor der Taufe sterbe, darum verdammt sei von Gott, ob mit dem Taufact ein böser Dämon aus ihm getrieben werden müße u. dgl. — fallen ohnehin nicht in den Bereich der Erziehung; übrigens werden auch aus der Theologie und Kirche derlei Vorstellungen in demselben Maße verschwinden, in welchem nach und nach die Schlacken alten Aberglaubens ausgeschieden werden, die der Glaube — zu seinem eignen Schaden — noch so lang mit sich herumschleppte.

Mit Obigem jedoch ist die Sache keineswegs erledigt. Denn das eben ist ja die Grundfrage, die in alle Angelegenheiten der Pädagogik eingreift, ob sich diese lediglich auf jenen empirisch-psychologischen Standpunct zu stellen und darauf zu beschränken hat, ob also, was wir oben als eine Gedankenwelt bezeichnet haben, und was man dermalen der Theologie und Kirche überlassen will, um diese damit als einen Rest alter phantastisch gestimmter Zeiten zu verurtheilen, von der Pädagogik grundsätzlich und consequent ausgeschlossen

sein müße. Der Unterzeichnete hat in seiner Evangelischen Pädagogik, bevor er auf die praktischen Erziehungsmittel eingieng, einen Abschnitt mit dem Titel: „Ideale Grundlegung" vorausgeschickt; und es scheint eben in der Gegenwart gar nicht überflüßig zu sein, daß man nachdrücklicher als je an diesen idealen Hintergrund der Erziehung erinnert. Zwar mangelt es in den Kundgebungen der modernsten Pädagogik nicht an Schlagwörtern, an volltönenden Redensarten, die, weil sie von aller Realität toto coelo ferne bleiben, eben darum für den Ausdruck von Idealen gelten wollen. Wer die Hohlheit derselben nicht merkt oder nicht merken will, mit dem ist nicht zu rechten. Der Christ aber lebt in einer ihm eigenen, wenn auch durchs Christenthum allen Völkern zugänglichen und aufgeschlossenen Ideenwelt, in welcher sein ganzes geistiges Leben wurzelt, aus welcher es sich täglich und stündlich nährt, und die, wie sie seine Weltanschauung beherrscht, so auch sein Handeln mit absoluter Macht und doch nur mittelst seiner vollen persönlichen Freiheit bestimmt, indem sie durch die tiefsten, reinsten Impulse und durch die höchsten, würdigsten Zwecke auf seinen Willen wirkt. Fassen wir dieselbe in ihrem Mittelpunct, so ist es die Idee des Reiches Gottes, für das der Mensch geschaffen, an dem als freier Genosse theilzunehmen und mitzuwirken er vom Schöpfer innerlich angelegt, ausgerüstet und berufen ist. Diese Idee wird auf dem Weg empirischer Psychologie niemals gewonnen, darum nennen wir ja die Erfassung, die lebendige, persönliche Aneignung derselben Glauben. Gleichwohl ist sie nicht ein Phantasiegebilde oder eine via eminentiae oder via negationis gewonnene, idealisirende Vorstellung; das Reich Gottes ist real in die Menschheit eingetreten als geschichtliche Thatsache, als göttliche Offenbarung, und zwar so, daß in derselben das Beste und Edelste im Menschen alsbald den längst vergeblich gesuchten Halt und Hort, der Wahrheitssinn die Antwort auf seine tiefsten Lebensfragen gefunden hat; „wer die Wahrheit thut, der kommt an das Licht," Joh. 3, 21. Aber indem der Mensch in dieser durch die Thatsache der Offenbarung erzeugten und als Wahrheit bezeugten Idee sich selbst, seine Heimat, sein Ruheziel, seines Daseins Zweck und Werth findet, wird er sich sofort auch seiner factischen Incongruenz, gegenüber dieser seiner Bestimmung, bewußt; mit jener Idealität steht sein realer Zustand im Widerspruch, kurz gesagt: es macht sich in ihm das Bewußtsein der Sünde geltend. Auch dies aber ist nicht ein psychologisches Phänomen von der Art, daß es nach der Weise exacter Wissenschaft könnte bloßgelegt werden; wer diese Empfindung, d. h. die Gewissensthätigkeit nicht in sich selbst hat, wer sie entweder kurzweg leugnet oder in wem sie durch irgend welche Ursachen lahm gelegt ist, den kann man nicht mit mathematischer Evidenz oder durch den Augenschein des physikalischen Experiments dazu zwingen; mit andrem Wort: auch das Gewissen ist eine ideale Macht, deshalb eben wird der praktische wie der theoretische Materialismus auch mit ihm nach seiner Weise fertig. Im Christen aber, der die Thatsache der Offenbarung völlig in sich aufgenommen hat, wird dieses Bewußtsein der Sündigkeit überwogen durch das Bewußtsein der Gnade — er weiß, die Negation jener Idealität ist selbst wieder negirt, ist aufgehoben durch eine höhere göttliche Realität, die eben weil sie göttlich ist, die Realisirung des Idealen ist — nemlich die Erlösung; er weiß, weil ich Christi theilhaftig bin, so ist meine Sünde vergeben und wird getilgt und ausgeschieden, ich bin Bürger des Himmelreichs, bin ein Kind Gottes. (Wir brauchen kaum zu erinnern, daß diese Construction der den Christen erfüllenden und charakterisirenden Gedankenwelt wesentlich zusammentrifft mit Schleiermachers Analyse des christlich-frommen Bewußtseins.) Das letztre nun, das Bewußtsein der Gnade, stützt sich zuvörderst mittelst des Glaubens auf Gottes Wort und Verheißung, auf die subjective Aneignung der einmal für alle geschehenen Erlösung; aber es wird alsbald zur wirklichen Erfahrung; der Christ hat in sich den Frieden Gottes, jener innere Zwiespalt zwischen Idee und Wirklichkeit ist aufgehoben, er weiß, er wird es unmittelbar inne, daß ein neues, ein göttliches, seiner Unvergänglichkeit in sich selbst gewißes Leben in ihm ist — er weiß das mit derselben Gewißheit, wie ein von schwerer Krankheit Genesender weiß, daß ein gesundes Leben in ihm waltet und von Tag zu

Tag erstarkt. Das ist wiederum Thatsache, ist reine und unumstößliche Erfahrung: gleichwohl kommt die empirische Psychologie auch auf diese nicht, weil sie grundsätzlich gerade von dem abstrahirt, was den Menschen zum Christen macht und was die Voraussetzung für solche Erfahrung ist: das persönliche Eingegangensein in jene Idealwelt der christlichen Offenbarung, die sich eben nur in denen als Realität ausweist und zur Realität macht, die sich mit persönlicher Willigkeit ihr öffnen; wer dieses innerste Gebiet des geistigen Lebens, dieses Heiligthum nur von ferne, wie der Astronom mit dem Telescop, oder nur von außen, wie der Anatom mit dem Mikroscop untersuchen will, ohne daß zuallererst in ihm selbst solch ein Leben aus Gott und in Gott begonnen hätte: dem ergeht es wie den hochweisen Thoren, die, weil sie den ganzen Himmelsraum durchforschen und keinen Gott finden, weil sie des Menschen Leichnam zergliedern und keine Seele entdecken, darauf hin die Existenz Gottes, die Existenz der Seele leugnen.

Und damit sind wir auf einem nur scheinbaren Umweg an unsrem Hauptgegenstand wieder angelangt. Denn diese Ideen, deren die plumpe Faust nirgends habhaft wird, weil sie nicht wie Milz und Leber sich anfassen und herumzeigen lassen, die vielmehr unsichtbar, aber dem Glauben gewiß und klar über dem Menschen schweben — sie eben sind es, die in der christlichen Taufe, speciell in der Kindertaufe ihren aus des Herrn Wort stammenden, symbolisch-schönen Ausdruck finden. Mit ihr bekennen wir es und der Herr als Stifter dieses Sacraments hat es besiegelt: 1) Auch das Kind ist nicht gering geachtet in Gottes Augen, ist nicht ein bloßes Exemplar der Gattung Mensch, sondern seine Bestimmung ist das Himmelreich (Marc. 10, 14). 2) Aber so wie es geboren ist, Fleisch vom Fleisch, wird es diese Bestimmung nicht erreichen; bliebe es sich selbst überlassen oder würde nur menschliche Erziehungskunst an ihm sich versuchen, so würde die Macht der Sünde, wie wir erfahrungsmäßig als ein Erbtheil menschlicher Natur sie kennen (s. d. Art. Erbsünde), jene Bestimmung vereiteln. 3) Gott aber thut auch diesem Kinde seinen Gnadenschatz auf und läßt ihm aus Christi Fülle ein Leben zufließen, das als Kraft aus der Höhe, als heiliger Geist jene Sündenmacht zu überwinden vermag. Und deshalb bleiben wir nicht dabei stehen, in der Taufe nur die Geburt des Kindes zu feiern — wir feiern seine Wiedergeburt (Tit. 3, 5), und der Taufname, der zum ererbten Familiennamen hinzukommt, ist ihm lebenslänglich ein Zeuge dieses seines zweiten Lebensanfangs. Wie nun zu diesem doch wesentlich inneren Vorgang der äußere Act des Taufens, und der sichtbare, handgreifliche Stoff, der dazu verwendet wird, das Taufwasser, sich verhalte, darüber werden die Ansichten immer in denselben entgegengesetzten Richtungen auseinandergehen, wie in andern ähnlichen Fragen. Diejenigen, für deren Glauben es Bedürfnis ist, im äußeren religiösen Act, weil er vom Herrn gestiftet ist, ein durch die Kraft seines Stiftungswortes geschehendes Wunder zu sehen, das eigentlich keiner menschlichen, psychologischen Vermittlung bedarf, knüpfen an den Taufact als solchen nicht nur die Wiedergeburt im Vollsinn des Wortes, sondern das ganze christliche Heil überhaupt, und es ist nur eine vom menschlichen Gefühl abgedrungene Inconsequenz, wenn von diesem Standpunct aus dennoch den ungetauft gestorbenen Kindern die Seligkeit nicht abgesprochen wird. Es wird dann (s. z. B. die Ausführung von Wangemann: Biblisches Hand- und Hülfsbuch zu Luthers kl. Kat., 4. Aufl. Berlin 1870, S. 528, 537) von der Sacramentsgnade noch die Sacramentsgabe unterschieden; während erstere in der Vergebung der Sünden, Wiedergeburt, Einsetzung in das Kindesrecht bei Gott besteht, besteht die Gabe eben in dem durchs Wort geheiligten — oder, wie Luther es einmal genannt hat, „durchgotteten" Wasser. Die Aufgabe freilich, letztere Behauptung, ja überhaupt eine dogmatische Aussage über das Wasser, statt über die Handlung, aus der Schrift zu beweisen, hat weder Luther noch sonst jemand gelöst, und wenn wir es psychologisch immerhin erklärbar finden, daß Glaubensdrang und Pietät auch solchem Stoff eine heilige Scheu, eine gewiße Devotion zuwenden, so darf doch nicht übersehen werden, daß sich an diesem Puncte leicht und unmerklich auch der Aberglaube an die Taufe ansetzt, dem dann eben nicht mehr die Handlung, sondern nur

der zu ihr verwendete Stoff als Träger überirdischer Kräfte von Werth ist, und zwar als Mittel zu ganz andern Zwecken, als denen des Reichs Gottes. Phantastereien vollends, wie sie neuerlich wieder als absonderlich tiefe Weisheit zu Markte gebracht und angestaunt werden, wornach das Taufwasser im Zusammenhang stehen soll mit dem Urwasser, der Urmaterie, aus der (nach der misdeuteten Stelle 2. Petri 3, 5) Gott die Welt formirt haben soll, fallen unter die Kategorie mystischen Aberwitzes. — Andere dagegen unterscheiden nicht nur scharf zwischen dem Act und dem Stoff, sondern sie können sich auch nicht denken, daß die göttliche Lebensmittheilung, das Einströmen göttlicher Heilskräfte in ein Menschenkind immer gleichsam warten müße auf die Stunde, da dasselbe nach menschlicher Uebereinkunft im Haus oder in der Kirche vom Pfarrer getauft wird; die Berufung darauf, daß nun einmal Christus jene Wirkungen an diese äußere Handlung gebunden habe, erreicht ihren Zweck schon darum nicht, weil im Neuen Testament noch kein Mensch an eine Kindertaufe denkt, bei Erwachsenen aber es ganz wohl möglich ist, daß der Höhepunct des doch wesentlich sittlichen Processes, den wir Wiedergeburt nennen, mit dem Taufact auch zeitlich zusammentrifft; wiewohl dabei viel zu sehr übersehen wird, daß in der Apostelgeschichte die Taufe noch nicht auch als Medium der Geistesmittheilung, sondern nur als das Symbol der Sündenvergebung, der Abwaschung, also nur der negativen, retrospectiven Seite jenes Processes erscheint; während das positive Complement, die Erfüllung mit dem h. Geist noch häufig davon ganz getrennt erscheint und bald früher bald später eintritt, als die Taufe. Für diejenigen, die auf diesem Standpunct, dem ethischen, stehen, ist und bleibt das ganze Werk der Erneurung, Heiligung, Verklärung des Menschen ins Bild Christi auch ein Wunder, nemlich eine immer wieder staunens- und anbetungswürdige Erweisung göttlicher Liebe und Gnade, nicht aber wird der von Menschen zu vollbringende Taufact ein Wunderthun, eine pfarramtliche Magie, — was dann in der Vorstellungsweise des Volkes, die sich nicht mit subtilen Distinctionen plagt, nicht mehr weit entfernt ist von der schon erwähnten abergläubischen Vorstellung eines heiligen Zaubers; sondern der Gedanke ist einfach der: Wir glauben, daß Gott unsre Kinder seiner Gnade und des vollen Heils in Christus würdig achtet und theilhaft machen will, daß er deshalb seinen heiligen Geist ihnen schenkt, der mit dem eigensten persönlichen Wesen des Kindes sich verbindend, an die natürliche Entwicklung und ihre Stufen sich anschließend, die Natur desselben reinigt, erneuert, in Christi Bild umwandelt. Sofern dies nicht ein physischer, auch nicht ein magischer, sondern ein sittlicher Proceß ist, kann er nur gedacht werden unter Voraussetzung des vollen Bewußtseins und der ihrer selbst mächtig gewordenen Willenskraft; und da derselbe sich wesentlich auf die thatsächliche Gottesoffenbarung gründet, die durchs Wort an den Einzelnen gelangt, um durch Glauben von ihm aufgenommen zu werden, so kann der Anfang dieser inneren Wandlung erst vom Beginn der evangelischen Verkündigung, die dem Kinde sich zuwendet, herdatirt werden; es ist ja doch vielmehr eine kühne als eine wahre Behauptung, wenn Luther nach seiner Weise in einer seiner Tischreden sagt: „Der Glaube kommt aus Gottes Wort, wenn mans höret; nun aber hören die Kinderlein Gottes Wort, wenn man sie taufet, darum bekommen sie den Glauben in der Taufe". Aber das läßt sich deshalb gleichwohl nicht in Abrede ziehen, daß auch auf den noch schlummernden, sich erst allmählich zum Bewußtsein emporringenden Kindesgeist der Gottesgeist schon muß wirken können; und da wir keinen Punct im zeitlichen Dasein des Kindes namhaft machen können, wo das geistige Leben erst anfienge zu pulsiren, vielmehr die christliche Anthropologie dasselbe als ein von Anfang an vorhandenes, wenn auch noch geheimnisvoll gebundenes und verschleiertes anerkennt, so können wir auch nicht sagen: erst vom so- oder sovielten Jahr, Monat, Tag an kann der Geist Gottes in wirksame Beziehung zu demselben treten. Vielmehr setzen wir eben darum die Taufe an den Anfang des Lebens — nicht um nach unsrem Gefallen (oder gar nach Landes- und Ortsbrauch 3 Tage, 8 Tage, 3—4 Wochen nach der Geburt) die Stunde zu bestimmen, in welcher der Geist Gottes über das Kind kommen darf oder soll, sondern

gerade um damit zu sagen, es stehe uns nicht zu, diesen Moment von uns aus zu bestimmen. Und so fixiren wir, was wir als permanente aber an die natürliche Entwicklung des Kindes sich haltende und ihr folgende Wirkung Gottes im Glauben erkennen, nach kirchlicher Weise in Form einer sich schon an den Lebensanfang anschließenden Feier, zu deren Kern und Substanz uns der vom Herrn eingesetzte Taufact dient: theils, weil es dem menschlichen Sinn, der frommen Lebensauffassung überhaupt entspricht, das ewig Wahre und göttlich Herrliche in einzelnen Momenten (wie es z. B. die Feste der Kirche sind) in objectiver, symbolischer Gestaltung sich vorzuhalten und feiernd zu erleben; theils weil doch jedenfalls der Eintritt in die kirchliche Gemeinschaft, der die Eltern das Kind zuführen, weil sie in dieser sein Heil verbürgt wissen, eines Actes der Inauguration bedarf und in so hohem Grade würdig ist.

Dieser Unterschied der Ansichten — wir können sie etwa als die mystisch-dogmatische und die psychologisch-ethische unterscheiden — hat aber für den Erzieher keine hohe praktische Bedeutung, denn im einen wie im andern Fall sagt die Taufe ihm das Zweifache: 1) Es ist nicht Sache deines Gutdünkens, wie und wozu du dein Kind erziehen willst; es ist dem Herrn geheiligt und gehört ihm, seinem Reich, seiner Kirche an; die Taufe zeigt dir, was deine Aufgabe ist, denn sie ist der göttlich-geweihte Anfang der Erziehung; was sie im Kinde schafft oder bedeutet, das darfst du nicht verwahrlosen, nicht zerstören, sondern hast es gewissenhaft zu pflegen und bist dem ewigen Richter, in dessen Augen eines jeden Kindes Seele werth und theuer ist, dafür verantwortlich. (Hieran schließt sich auch die pädagogische Bedeutung des Instituts der Taufpathen an; im Mittelalter wurde bekanntlich ihnen von der Kirche die Pflicht auferlegt, die Täuflinge seiner Zeit das Vater Unser, das Symbolum, das Ave Maria zu lehren, also alles das zu leisten, was damals der Gesammtinhalt katechetischen Unterrichts war; jetzt sind sie, wie man auch sonst noch ihre Function definiren mag, in erster Linie als die der Kirche gestellten Bürgen zu betrachten, die dafür einstehen, daß das Pathchen im Sinne des zum Taufact gehörigen Bekenntnisses erzogen werden werde, die also, wofern die Eltern sich saumselig erweisen oder positiv schlecht auf das Kind einwirken, alsdann im Gewissen gebunden sind, in die Lücke zu treten; ihre Aufmerksamkeit und Fürbitte ist in diese Verpflichtung von selbst miteingeschlossen.) 2) Wie aber die Kindestaufe uns bezeugt, allem unserm Erziehen gehe die Arbeit eines unsichtbaren, inneren Erziehers voran: so giebt sie eben damit uns auch den Trost, daß das Beste, die Lenkung und Heiligung des Innersten und Geheimsten, der verborgenen Werkstätte, in der des Kindes Gedanken und Begehrungen sich bilden, in den Händen dieses göttlichen Erziehers liegt, daß er von innen heraus des Kindes Ohr und Herz für unser Wort öffnen wird — also kurz gesagt: wir dürfen die Taufe ansehen als Bürgschaft für das Gelingen unsrer Erzieherarbeit.

Obiges Verhältnis zwischen Taufe und Erziehung wird gern auch in dem Satz ausgedrückt: alle christliche Erziehung habe eigentlich nur den Zweck, die Kinder in der Taufgnade zu bewahren. Diese Thesis läßt aber auch wieder verschiedene Deutungen zu. Geht man von der Vorstellung aus, daß durch jene geheimnisvolle Einwirkung Gottes, die sich im Taufact vollzieht, alles Heil und Leben dem Menschen zufließt, daß er dadurch ein für allemal neugeboren wird und also von dem Moment an eine neue Creatur ist, so hätte strenggenommen die menschliche Erziehung ebensowenig mehr etwas Positives dazu zu thun, als dem zu reifen Jahren gekommenen Menschen auch noch über etwas zu erringen und zu leisten übrig bliebe. Eine Hinneigung zu dieser religiösen Lebensanschauung wäre theoretisch leicht aus der lutherischen Taxation der Taufe abzuleiten; ein wissenschaftlicher Ausdruck hiefür liegt z. B. in der Harleß'schen Ethik vor, die als sittliche Lebensaufgabe nur anerkennt, daß das in der Wiedergeburt erlangte Heil bewahrt werde; auf die pädagogische Seite der Sache von diesem Gesichtspunct aus hat v. Zezschwitz (Katechetik I. S. 279) hingewiesen. Aber der gleiche Ausdruck für die Gesammtaufgabe der Erziehung gestattet auch einen andern, mehr praktischen Ge-

brauch. So hat Rothe in seiner Ethik (Bd. III. S. 683 f.) ebenfalls gesagt: das Absehen christlicher Eltern muß dahin gehen, die Kinder so viel nur möglich in der Taufgnade oder in der christlichen Unschuld zu erhalten und durch stetig fortgesetzte Arbeit an ihrer Erweckung sie ihrer Bekehrung durch den wirklichen Glauben an den Erlöser entgegenzuführen. Bei Rothe haben wir hiezu erstens die genauere Erläuterung, daß (Bd. II. S. 451) unter dem Verharren in der Taufgnade, was aber treffender das Verharren in der christlichen Unschuld zu nennen wäre, derjenige habitus zu verstehen sei, wenn die Wirkungen der göttlichen Gnade durchaus gleichen Schritt hatten mit der Entwicklung des natürlichen Lebens, wenn also „die beiden Processe, der natürliche Entwicklungsproceß des Individuums und der Bekehrungsproceß in ihm in allen Puncten coincidiren." Und S. 452 wird dies, da die Natursünde doch in keinem Individuum regungslos und unwirksam bleibt, noch näher so formulirt: „Bei dem Verharren in der Taufgnade ist in dem Individuum die Entwicklung der Sünde immer unmittelbar zugleich ein stetig siegreich fortschreitender Kampf gegen sie." — Es ergiebt sich aber zweitens, daß der natürlichen Reife und Mündigkeit auch die geistliche Volljährigkeit entspricht, die auch von Rothe ganz richtig als der eigentliche Grundgedanke der Confirmation bezeichnet wird. Damit haben wir nun unstreitig einen festeren, faßbareren Begriff von jenem Bleiben in der Taufgnade gewonnen; denn hiernach ist dieser Ausdruck doch eigentlich nur eine Bezeichnung für die Periode der Unmündigkeit, nicht aber, wie oben, eine Bezeichnung für das ganze christliche Leben; er entspricht ganz dem, was wir eben Unschuld nennen; denn wenn auch mit diesem Wort immerhin eine Art von sittlichem Ideal gemeint ist, so werden wir doch nicht umhin können, es entweder mit Nitzsch (System christl. Lehre, 5. Aufl. S. 326) nur als ein negatives zu fassen (wie schon der Name andeutet) oder mit Schleiermacher (Erziehungslehre S. 602) als ein mehr weibliches Ideal, dem dort als das positive die Tugend, hier als das männliche die Thatkraft ergänzend zur Seite treten muß. Steht aber hiernach immerhin nichts im Wege, das Bleiben in der Taufgnade zwar nicht als den adäquaten Ausdruck für das Ganze der Sittlichkeit, also eben für diejenige Höhe des Lebens anzuerkennen, der durch die Erziehung das Kind erst entgegengeführt werden soll und auf welcher die Erziehung sofort überflüssig wird, — aber doch es als passenden, specifisch christlichen Ausdruck für das zu nehmen, was ein Hauptaugenmerk des Erziehers während der Periode der Unmündigkeit sein soll: so fragt sichs nun doch noch, ob der Erzieher für dieses Verharren des Kindes in der Taufgnade verantwortlich gemacht werden kann, ob es in seiner Macht steht, es zu bewirken und durchzuführen. Wir glauben, diese Frage muß verneint werden. Denn gerade die Entwicklung des Natürlichen im Kinde hat er nicht in seiner Gewalt; es kann dieselbe momentan sprungweise erfolgen, es können durch zufällige und unberechenbare Einflüsse Störungen jenes Zusammengehens von Natur und Gnade eintreten, und wenn darum Rothe ganz Recht hat, die Forderung an den Erzieher durch den Beisatz: „so viel nur immer möglich" zu beschränken, so werden wir weiter hinzufügen dürfen: wenn ein Kind bis zu seinem Mündigwerden in der Taufgnade, also in jener Unschuld bleibt, so ist das ein ganz besonderes Glück, eine Gottesgnade, der wir wohl in die Hände arbeiten können durch sorgfamste Ueberwachung, durch Fernhaltung aller nachtheiligen Einflüsse, aber wovon uns selber schließlich kein Verdienst zufällt. Die Erfahrung lehrt wenigstens, daß es zwar an Beispielen solch reiner Jugend, die von keinem Hauch des Bösen vergiftet wird, die „jene Zartheit des Gewissens" besitzt, welche „keinen Flecken unentdeckt und unausgeschieden duldet" (v. Zezschwitz a. a. O. S. 281), niemals ganz fehlt — aber daß sie auch in gediegen christlichen Familien keineswegs sehr häufig sind. Ganz richtig sieht Rothe a. a. O. S. 452 in jenem Verharren in der Taufgnade das Abbild der sittlichen Entwicklung des Knaben Jesus („der Entwicklung des zweiten Adam zum Erlöser"), aber ebendamit ist auch, wie Rothe nicht übersieht, ausgesprochen, daß allen andern Individuen immer nur eine Annäherung an dieses Ideal möglich ist.

Fragen wir endlich, wie dem Kind seine eigne Taufe recht theuer und werth, der Gedanke daran recht wirkungsreich gemacht werden könne, so darf hiezu natürlich die Belehrung auf den verschiedenen Stufen des Kindesalters und des Katechumenats nicht fehlen, sie muß ihm zu festen und klaren Begriffen von dem Sacrament verhelfen (das Wie? hat die Katechetik zu beantworten), aber für das, was diesem Wissen doch erst den Charakter persönlicher Glaubenserkenntnis giebt und die Gefühle der Dankbarkeit und das Bewußtsein der in der Taufe liegenden Verpflichtung erzeugt, mangelt es dem als Säugling getauften Kind an einer Hauptsache: an der persönlichen Erinnerung; was ihm davon gesagt wird, klingt ihm doch nur wie etwas von einem Dritten Berichtetes, und wenn ein Knabe etwa einer Taufhandlung auch noch so aufmerksam und andächtig anwohnt, so bleibt es doch immer eine eigenthümliche Anstrengung, die seiner Phantasie zugemuthet wird, sich an die Stelle des Täuflings zu versetzen. In der Erzählung „Emmy Herbert" von E. Sewell (Deutsch, Stuttg. 1858) weiß die kleine Heldin ihrer Freundin vieles davon zu sagen, „daß wir von Geburt an alle eine verderbte Natur haben, aber daß bei der Taufe uns Gott eine neue gute Natur giebt, so daß wir recht thun können, wenn wir nur ernstlich wollen, da wir nun den heiligen Geist zum Beistand haben" (S. 228). Allein sie muß selber gestehen: „ich verstehe das noch nicht recht, aber ich bemühe mich, es zu glauben, weil Mama es sagt und mir zeigt, wo es in der Bibel steht." Für den religiösen Standpunct eines Kindes mag das vollkommen genügen; ein objectives Urtheil kann aber nur dahin lauten: was Gottes Geist und Gnade im eigenen Herzen Gutes wirkt im Gegensatze zu den aus der fleischlichen Natur kommenden Antrieben, dessen soll sich ein Christenkind immer klarer bewußt sein, es kann und soll ihm zur selbsterfahrenen Wahrheit werden: was mir Gutes in den Sinn kommt und gelingt, das ist Gottes Werk, was Sündiges auf mir ist, das kommt aus meinem eigenen Ich; aber daß dieses Wirken der göttlichen Gnade, diese Einwohnung des von Christus auf uns übergehenden heiligen Geistes sich zeitlich datire vom Momente des Taufacts, nicht früher, nicht später: das wird aus Grund der Kindertaufe niemals Erfahrung, sondern ist Doctrin, die jedoch für das religiöse Gemüth auch ohne jene persönliche Erinnerung, also auf das Zeugnis anderer hin, immerhin die nicht zu unterschätzende Bedeutung hat, daß gegenüber den Schwankungen in der Klarheit und Freudigkeit des Glaubens, im Bewußtsein des Heilsbesitzes die Taufe als ein Factum, das nicht ungeschehen gemacht werden kann, als Sinnbild und Zeichen der reinigenden und weihenden Gottesgnade, die dem Einzelnen ganz für seine Person sich zueignet, zu hohem Trost, gleichsam zu einem sichern Rechtstitel wird; was als Gnadenstand sich durchs ganze Leben hinzieht und subjectiv nicht immer in gleicher Bestimmtheit empfunden wird, das ist in der Taufe objectivirt, erscheint in ihr concentrirt und fixirt, und eben in dieser Fixirung das persönliche Heil für immer verbürgt. Daher faßt die stets wiederkehrende Erinnerung an die empfangene Taufe alle die Motive in eins zusammen, die in der Fülle der göttlichen Gnadengaben und Verheißungen enthalten sind. Die Vorstellung „Taufe" hat keinen andern wesentlichen Inhalt, als eben diese Gaben und Verheißungen Gottes, die in Christus der Menschheit gegeben, im heiligen Geist dem Einzelnen zu eigen gemacht worden sind; sie ist für das alles der concentrirte ymbolische Ausdruck und deshalb ist es unzweifelhaft ein großer Gewinn für das Geistes- eben eines Kindes, wenn es gewöhnt wird, sich immer und überall den Gedanken präsent u halten: Ich bin auf Christi Namen getauft. Palmer.

Temperament, Temperamente. Selten hat eine Theorie das Glück gehabt, ne so dauernde Lebenskraft zu besitzen und sich so durch alle Wandlungen der Zeit und r wissenschaftlichen Ansichten hindurch zu erhalten und immer wieder zu verjüngen, ie die Lehre von den Temperamenten, trotzdem daß, oder vielleicht gerade weil in ihr, wie sie gewöhnlich auftritt, ein gut Theil wissenschaftlichen Aberglaubens steckt.

I. Das Wort Temperament hat ursprünglich einen rein medicinischen Sinn und eichnet Mischung, nemlich Mischung der Säfte des menschlichen Körpers.

Schon in den Schriften, welche den Namen des Hippokrates tragen, wird die Lehre ausgeführt, daß im Menschen vier verschiedene Hauptsäfte vorhanden seien, das Blut, der Schleim, die gelbe Galle, die schwarze Galle. Diese Vierheit entspricht der Vierheit der Grundqualitäten der Materie, die in der griechischen Naturphilosophie eine so große Rolle spielt, des Kalten und Warmen, des Feuchten und Trockenen. Durch die Verbindung dieser beiden Gegensätze nemlich erklären sich alle natürlichen Unterschiede, sowohl in der Welt überhaupt als im Menschen, sowohl der vier Elemente als der Säfte. Das Blut ist warm und feucht wie die Luft, der Schleim kalt und feucht wie das Wasser, die gelbe Galle warm und trocken wie das Feuer, die schwarze Galle kalt und trocken wie die Erde.

Gesund ist der Mensch, wenn diese vier Bestandtheile in gutem Verhältnisse in ihm gemischt sind; je nachdem aber, z. B. mit den Jahreszeiten, das Verhältnis der Säfte sich ändert, ändert sich auch ihre Mischung (κρᾶσις, mit temperamentum, später auch mit complexio übersetzt) und disponirt zu mancherlei Krankheiten. Aus dieser ältesten Auffassung entwickelte sich bald die andere, welche unter Temperament nicht die wechselnde Mischung der Säfte desselben Menschen, sondern die bleibende und beharrliche Mischung verstand, welche in verschiedenen Menschen verschieden ist, und damit ein Mittel gewann, die Individuen nach ihrer körperlichen Constitution in verschiedene Classen zu scheiden, je nachdem in einem dieser, in einem andern jener Saft vorwiegt. Diese Doppelseitigkeit ist dem Begriffe des Temperaments von da an geblieben.

Es lag nahe, von den individuellen Verschiedenheiten der körperlichen Constitution zu den Unterschieden überzugehen, welche die Einzelnen in ihrem geistigen Verhalten zeigen, und diese aus jenen abzuleiten. Das ist, von Hippokrates selbst bereits angedeutet, in systematischer Weise durch Galen (im zweiten Jahrhundert n. Chr.) geschehen, der nicht nur die medicinische Temperamentenlehre vollkommen ausbildete, sondern auch eine eigene Schrift dem Satze widmete, daß die Kräfte der Seele von der Mischung des Körpers abhängen. In der Bestimmung und Benennung der Temperamente geht er, obwohl er die Theorie von Blut, Schleim und den beiden Gallen voraussetzt, doch vorzugsweise auf die Grundgegensätze des Warmen und Kalten, des Feuchten und Trockenen zurück und beschreibt die Temperamente als verschiedene Mischungen dieser Gegensätze; und zwar so, daß er, vollkommen rationell und wissenschaftlich, die richtige Mitte, das wohlgemischte Temperament als Maßstab zu Grunde legt; von diesem aus kommt er dann zunächst zu vier einfachen Abweichungen der Mischung (Dyskrasieen), bei denen nur ein Glied eines Gegensatzes (z. B. warm) überwiegt, während die Glieder des andern Gegensatzes (feucht und trocken) sich das Gleichgewicht halten; in zweiter Linie zu vier zusammengesetzten Abweichungen, wenn in beiden Gegensätzen Ungleichheit vorhanden ist (warm und feucht, kalt und feucht u. s. w.). So entstehen neun verschiedene Mischungsverhältnisse, von denen Galen übrigens vorzugsweise die vier einfachen Abweichungen berücksichtigt.

Der Einfluß der Mischung erstreckt sich nun für Galen auf das gesammte geistige Leben nach allen seinen Seiten. Größere oder geringere Intelligenz, Muth oder Feigheit, Zaudern oder Uebereilung, Mäßigkeit oder Unmäßigkeit in sinnlichen Genüssen, Schamhaftigkeit oder Schamlosigkeit, traurige oder heitere Stimmung, Zornmüthigkeit oder Sanftmuth — all das wird mit Berufung auf Aussprüche des Platon und Aristoteles als Folge der körperlichen Mischung dargestellt. Wer also aus gewißen äußeren Zeichen der Hautfarbe, des Pulses u. s. w. bestimmen kann, welches Temperament ein bestimmter Mensch hat, der kennt auch damit seine geistige Beschaffenheit; er weiß, daß ein warmes Temperament verständig, aber auch heftig macht, daß ein kaltes das Gedächtnis und den Verstand schwächt u. s. f.

Dies ist die ursprüngliche Gestalt und die ursprüngliche Bedeutung der Temperamentslehre; aus dieser stammt nicht nur die Vierzahl der Temperamente und ihre Bezeichnung als phlegmatisches (schleimiges), sanguinisches (blutiges), cholerisches

(gelbgalliges) und melancholisches (schwarzgalliges) Temperament, sondern sie hat auch trotz allen Veränderungen der Ansichten unter der Herrschaft der durch die Namen erhaltenen Tradition mehr oder weniger deutlich bis in unsere Tage fortgewirkt. Es ist von Werth, hervorzuheben, daß sie nicht auf Beobachtung, sondern auf naturphilosophischer Speculation, nicht auf einer irgendwie begründeten Einsicht in das wirkliche Verhältnis der körperlichen Constitution zur geistigen Eigenthümlichkeit, sondern auf einer Reihe grundloser Annahmen ruht.

Theils durch die Bemühungen der arabischen Philosophen und Mediciner, theils durch die Astrologie, die es sich zur Aufgabe machte, aus dem Stande der Gestirne zur Zeit der Conception oder Geburt auch das Temperament zu bestimmen, hat sich im Verlauf der Zeit die Charakteristik der einzelnen Temperamente bestimmter gestaltet; indem man, von einer phantastevollen Symbolik geleitet, gewiße hervorstechende Eigenthümlichkeiten, wie sie jedem in seiner Erfahrung vorkommen, mit den Grundlagen der Lehre in Verbindung brachte, entstanden die mehr oder weniger schwankenden und willkürlichen Bilder der Temperamente, die dann auf den verschiedensten Wegen in die allgemeine Auffassung übergegangen sind. Als Beispiel möge gelten, was der Schuster von Görlitz „Von den vier Complexionen" (1624) über die Temperamente sagt:

1. Cholerisch ist des Feuers Natur und Eigenschaft, giebt starken Muth, jähen Zorn, Aufsteigen der Hoffart, Eigensinnigkeit, nach niemand fragen . . .

2. Sanguinisch nach der Luft, ist subtil, freundlich, fröhlich, doch nicht starken Muthes, ist wandelbar, wird leicht bewegt von einem zum andern . . .

3. Phlegmatisch, ist nach des Wassers Natur und Eigenschaft, fleischlich, grob und weich, weibisches Willens, mäßiges Begriffs, hält aber feste, was sie in sich bekommt, Kunst muß in sie durch Schall und Lehren gebracht werden, sie erfindet sie nicht aus ihrer Wurzel; sie lässet alles gut sein, machet ihr nicht Schwermuth, hat einen Glanz vom Lichte, nicht traurig noch hoch fröhlich, sondern alles leicht und gemein.

4. Melancholisch, der Erden Natur und Eigenschaft, wie die Erde kalt, erstarret, finster, traurig und hungrig des Lichts, immer furchtsam vor Gottes Zorn . . . frisset sich in sich selber, bleibt immer im Trauerhause u. s. w.

Knüpft diese Schilderung noch an die galenische Gleichstellung der Säfte mit den vier Elementen an: so mußte, sobald das galenische System in der Medicin gestürzt war, der ganzen Lehre von den Temperamenten der Boden entzogen sein, und das Wort Temperament selbst sowie die Bezeichnungen der einzelnen Temperamente waren herrenlos geworden. Wenn sie nicht dasselbe Schicksal hatten, wie so viele längst vergessene Bezeichnungen aus der Astrologie, der Alchymie und andern untergegangenen Wissenschaften, so kam es nur daher, daß man sich längst gewöhnt hatte, bei den Namen der Temperamente nicht an jene Mischungen aus Blut, Schleim und Galle zu denken, sondern an die augenfälligsten und überall erkennbaren Unterschiede in dem körperlichen und geistigen Leben der Individuen, welche aus jener Theorie erklärt worden waren, und von welchen immer diejenigen am leichtesten beachtet und aufgefaßt wurden, welche einem der traditionell gewordenen zum Theil in die Caricatur gezeichneten Bilder des Cholericus, Phlegmaticus u. s. w. glichen.

Nichtsdestoweniger haftet der Terminologie der Charakter der Heimatlosigkeit bis auf den heutigen Tag an.

Zunächst blieb der eigentliche Sitz der Lehre in der Medicin, und wir sehen diese bestrebt, nach ihren jeweiligen Grundbegriffen für die als feststehend und gegeben angenommenen Unterschiede andere und andere Grundlagen in der körperlichen Constitution zu suchen, wobei die heilige Vierzahl sich immer wieder ergeben mußte. Bald setzte man an die Stelle der Hauptsäfte des Hippokrates vier Hauptbestandtheile des Blutes als der allgemeinen Lebensflüssigkeit, bald gieng man auf das Verhältnis der flüssigen und festen Bestandtheile (Stahl), bald auf die Reizbarkeit und Stärke der Muskelfasern (Haller), bald auf die Feinheit oder Grobheit, scharfe oder schlaffe Spannung der Nerven

(Krüger), bald auf den Unterschied des thierischen und geistigen Seelenorgans (Platner) oder auf den Gegensatz des cerebrospinalen und des vegetativen Nervensystems zurück, um die Unterschiede der leicht erregbaren und heftigen von den ruhigen und stillen Naturen zu erklären. Den weitesten Einfluß gewann diejenige Deutung, welche von der Theorie ausgieng, daß Sensibilität und Irritabilität die beiden Grundformen seien, in denen sich die Lebenskraft äußere. Gleichmäßige Stärke oder gleichmäßige Schwäche beider Richtungen, Ueberwiegen der einen oder der andern gab wieder vier verschiedene körperliche Constitutionen, die mit den alten Temperamentsnamen belegt wurden. Und da der körperlichen Sensibilität die Empfänglichkeit der Seele für äußere Eindrücke, der Irritabilität ihre Reactionskraft im Handeln direct zu entsprechen schien, so war von hier aus am leichtesten ein rationeller Uebergang zwischen körperlichen und geistigen Eigenschaften möglich; und so sehen wir, mit mancherlei Variationen im einzelnen, auf dieser Grundlage wieder die Temperamentsschilderungen üppig wuchern und ganz detaillirte Beschreibungen sowohl der körperlichen Constitution als der physischen Eigenschaften des Cholerikers, des Sanguinikers u. s. w. (z. B. Heinroth, Anthropologie 1822 §. 75 ff.) entstehen.

Gegen diese Bestrebungen, die Temperamentslehre im alten Sinne einer Abhängigkeit der geistigen Eigenthümlichkeit von der körperlichen immer neu aufzubauen, erhob sich allmählich eine Opposition, die schließlich den Sieg davon trug. Die Einsicht brach sich Bahn, daß der durchgängige Zusammenhang geistiger Eigenthümlichkeiten mit bestimmten erkennbaren Zügen körperlicher Constitution nicht stattfinde; daß man also aus äußeren Zeichen, wie Magerkeit oder Fettleibigkeit, schwarzen oder blauen Augen, weißer oder gelber Haut nicht auf Gemüthsart und Charakter schließen dürfe; und daß, wenn auch die ausgesprochenen Unterschiede auf geistigem Gebiete ohne Zweifel eine organische Grundlage haben oder wenigstens von entsprechenden Unterschieden der Organisation begleitet seien, wir doch bei unserer gänzlichen Unkenntnis des bestimmteren Zusammenhangs zwischen organischem und geistigem Leben nicht im Stande seien, jene organischen Grundlagen anzugeben, sie jedenfalls nicht in augenfälligen und erkennbaren Zügen suchen dürfen. So schied sich also, zumal mit der lebhaften Entwicklung der Psychologie in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, eine medicinische und eine psychologische Temperamentslehre, und ein Theil der Psychologen, und unter ihnen gerade die bedeutendsten, ließen die medicinischen Theorieen auf sich beruhen und versuchten, ohne auf körperliche Bedingungen zurückzugehen, die Unterschiede des Temperaments auf rein psychologischem Wege, durch Beobachtung verschiedener Abstufungen und Mischungen in den Kräften der Seele zu begründen.

Dieser psychologischen Betrachtung aber stellte die wissenschaftliche Tradition erhebliche Schwierigkeiten entgegen. Unter den unterscheidenden Zügen der Temperamente waren bisher solche aufgeführt worden, die allen Gebieten des Seelenlebens angehörten, sowohl dem intellectuellen, als dem Gebiete des Gefühls und des Wollens und Handelns; und so sehen wir die Psychologen anfangs unsicher, auf welches Gebiet des geistigen Lebens sie den Begriff des Temperamentes überhaupt beziehen, und welche Unterschiede sie als Temperamentsunterschiede bezeichnen wollten. Der eine (Meier, von den Gemüthsbewegungen 1744) will unter dem Temperament eines Menschen ein bestimmtes Verhältnis der Grade aller seiner Begehrungskräfte untereinander verstehen, und findet die Vierzahl, indem er obere und untere (vernünftige und sinnliche) Begehrungs- und Verabscheuungskräfte unterscheidet; während der andere (Art. Temperament in Walchs philos. Lexikon) diejenige Beschaffenheit der menschlichen Seele darunter verstehen will, welche in der Verknüpfung ihrer Fähigkeiten des Verstandes sowohl als des Willens unter sich bestehet. Platner unterschied, obgleich er eine physische Grundlage annahm, die Temperamente doch nur nach psychologischen Gesichtspuncten, indem er sie als verschiedene Formen der Sinnlichkeit bestimmte, wobei er unter Sinnlichkeit die Vermischung des Thierischen und Geistigen versteht, welche das Wesen des Menschen ausmacht. Er unter-

scheidet zunächst nach den verschiedenen Graden der Sinnlichkeit vier Grundtemperamente, das römische (viel Geistigkeit und viel Thierheit), das attische (mehr Geistigkeit als Thierheit), das lydische (mehr Thierheit als Geistigkeit), das phrygische (wenig Geistigkeit und wenig Thierheit), und, indem jedes noch in zwei Gegensätze sich spaltet, acht Haupttemperamente; jedes derselben ist charakterisirt durch die verschiedenen Arten von Vergnügen, auf welches die Neigungen gehen.

Einen bestimmteren Halt gewann die psychologische Temperamentslehre zunächst durch Kant (Anthropologie 2. Aufl. S. 255), der die Temperamente auf die Beziehung zwischen Gefühl und Thätigkeit, innerlichem und äußerlichem Leben, auf das „Spiel der Gefühle und Begierden" bezog. So unterschied er Temperamente des Gefühls und Temperamente der Thätigkeit, und verband diese Eintheilung mit dem Gegensatze der Erregbarkeit und Abspannung der Lebenskraft. So erhielt er ein Temperament, in dem die Empfindung schnell und stark afficirt wird, aber nicht tief eindringt, das sanguinische; ein zweites, in welchem die Empfindung weniger auffallend ist, aber sich tief einwurzelt, das melancholische. Das cholerische Temperament als ein Temperament der Thätigkeit beschreibt Kant als hitzig; seine Thätigkeit ist rasch, aber nicht anhaltend; während der Phlegmatiker nicht leicht oder rasch, aber, wenn gleich langsam, doch anhaltend bewegt wird.

Diese Kantischen Gesichtspuncte, obgleich von Kant selbst, wie schon aus dem Obigen hervorgeht, nicht consequent durchgeführt und mit zufälligen, specielleren Zügen vermischt, sind von jetzt an im wesentlichen die vorherrschenden geblieben.

Ganz ähnlich wie Kant, und consequenter als er die eigentliche Meinung Kants auf ihre Gesichtspuncte zurückführend, unterscheidet Schleiermacher (Psychologie S. 301 ff.) die Temperamente einerseits nach dem Ueberwiegen der Receptivität oder der Spontaneität, andrerseits nach dem Zeitmaß der einzelnen Momente, in denen das Leben verläuft, je nachdem nemlich ein rascherer oder langsamerer Wechsel der für sich als Einheit zu setzenden Lebensmomente herrscht und danach die einzelnen inhaltreicher und mehr einzelne Bewegungen in sich zusammenfassend, oder ärmer und einfacher sind. Folgen in einem Leben die selbstthätigen Momente mit einer gewißen Langsamkeit auseinander, ohne durch eine große Lebhaftigkeit der Receptivität unterbrochen zu werden, so fällt das sehr nahe mit dem phlegmatischen Temperamente zusammen; folgen sie sehr rasch, ohne von lebhafter Receptivität unterbrochen zu werden, so wird das dem cholerischen entsprechen. Das Bestimmtsein durch die Receptivität in kleinen Momenten ist das sanguinische, dasselbe in großen Momenten das melancholische Temperament; dieses beharrt daher lange in einer Stimmung und jeder Eindruck wird leicht Stimmung, während dem sanguinischen der Mangel an Stimmung, der Charakter der Veränderlichkeit zukommt, so daß der vorangehende Eindruck keine bedeutende Nachwirkung ausübt auf den folgenden.

So stellen sich die Differenzen rein an und für sich betrachtet; da aber bei überwiegender Spontaneität doch auch die Receptivität lebendig ist, so kann diese beim phlegmatischen Temperament sich mehr in der Weise des sanguinischen oder des melancholischen bewegen; und ebenso bei den andern, so daß wir damit Schattirungen der Haupttemperamente erhalten, ein phlegmatisch-sanguinisches und ein phlegmatisch-melancholisches, ein sanguinisch-phlegmatisches und sanguinisch-cholerisches u. s. w.

Etwas verschieden von diesen Motiven der Eintheilung, doch im Grundgedanken damit übereinkommend, sind diejenigen Versuche, welche das Leben unter den Gesichtspunct der Empfänglichkeit für äußere Eindrücke und der Reaction dagegen stellen, wobei die Gradunterschiede der Empfänglichkeit und der Reaction den Eintheilungsgrund abgeben. Danach gäbe (nach Heinroth z. B.) Empfänglichkeit und Reaction gleich und hoch: das cholerische; Empfänglichkeit hoch, Reaction gering: das sanguinische (nach andern, z. B. Biunde, das melancholische); Empfänglichkeit gering, Reaction vorwaltend: das melancholische (nach andern das sanguinische); Empfänglichkeit und Reaction

gleich und gering: das phlegmatische Temperament. Von ähnlichen Gesichtspuncten aus versucht Beneke, ohne sich an die Vierzahl zu halten, den Begriff der Temperamentsunterschiede zu bestimmen, indem er Reizempfänglichkeit, Kräftigkeit und Lebendigkeit unterscheidet und die Combinationen verschiedener Grade dieser Urvermögen untersucht (Pragmatische Psychologie I, 85 ff.). Weniger Beifall fanden die Versuche, entweder die Temperamente auf die allgemeine Art und Weise zu beziehen, wie der Mensch thätig ist, ob er sich in die Sache hineinbegiebt, oberflächlich und abwechselnd wie der Sanguinische, beharrlich wie der Phlegmatische; oder ob es ihm mehr um feine Einzelnheit zu thun ist, wobei der Cholerische beweglich, der Melancholische unbeweglich ist (Hegel, Encyclopädie dritter Theil §. 395); oder andrerseits den Gegensatz einer vorwiegenden Stimmung der Lust und Unlust mit hereinzuziehen (Müller, Harleß); wogegen die Mehrzahl protestirt, indem sie sagt, es sei falsch, das melancholische Temperament als das trübsinnige, das sanguinische als das lustige zu denken.

Mit der ihm eigenen umsichtigen Ueberlegung behandelt Lotze (Medicin. Psychol. S. 560, Mikrokosmos II. S. 352 ff.), in seinem Grundgedanken am meisten mit Schleiermacher übereinstimmend, die Frage der Temperamente. Er will den Begriff des Temperaments scheiden nicht nur von dem des Charakters und einer bestimmten Größe der Intelligenz, sondern auch von dem Begriffe einer dauernden Stimmung des Gemüthes; ebenso erkennt er keine ausschließliche Verbindung eines bestimmten Temperaments mit einer bestimmten Constitution des Körpers an. Vielmehr sollen mit den Temperamentsunterschieden nur die formellen Verschiedenheiten bezeichnet werden, die sich, theils auf den Anstoß äußerer Reize, theils ohne sie in der Geschwindigkeit, der Mannigfaltigkeit, der Intensität, in der Consequenz oder Unstetigkeit zeigen, mit denen der Wechsel der Vorstellungen, der Gefühle und der Strebungen in den einzelnen Individuen vor sich geht. Die Menge der Vorstellungen, die in gleicher Zeit durch das Bewußtsein ziehen, die Schnelligkeit ihres Wechsels, die Lebhaftigkeit, mit welcher die Gedanken nach einer Richtung vorzüglich, oder nach vielen gleichmäßig sich ausbreiten, und durch Wiederanklingen früherer Eindrücke sich eine reichere oder ärmere harmonische Begleitung erwecken; die Treue, mit welcher ältere Warnehmungen unverändert festgehalten werden, oder die Geschwindigkeit, mit welcher sie zu unbestimmteren Gesammtzuständen verschmelzen; die Beständigkeit, mit der eine mit Antheil gefaßte Idee sich in diesen mannigfaltigen Veränderungen erhält, oder die Leichtigkeit, mit welcher Theilnahme und Aufmerksamkeit von ihrem ursprünglichen Gegenstande auf die Menge sich zudrängender Nebenvorstellungen abgelenkt werden; die Größen des Gefühles, welche die Eindrücke überhaupt erregen, und die Nachhaltigkeit, mit welcher dies Gefühl haftet, oder die Flüchtigkeit, mit der es verschwindet; die Verdichtung der Strebungen um wenige Puncte, um welche sie sich andauernd bemühen, oder die Geneigtheit, von einer Aufgabe zur andern überzuspringen; die verschiedenen Größen des Dranges, in Bewegungen, Geberden und Worten den inneren Zuständen einen Ausdruck zu geben: das alles sind Erscheinungen, die in dieses Gebiet der Temperamente fallen.

Daraus ergiebt sich eine unermeßliche Anzahl individueller Temperamente. Während nun aber Lotze der hergebrachten Vierzahl treffend nur das zugesteht, daß sie einzelne ausgezeichnete Formen hervorhebe, in denen sich die verschiedenen Züge am meisten zu in sich zusammenhängenden Bildern gruppirt haben, opfert er doch in seiner Weise dem alten Götzen, indem er sehen will, wie in der Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft sich Analogieen dieser Temperamente theils naturgemäß einfinden, theils in einem regelmäßigen Bildungslauf einfinden sollten. Und so versucht er nun der alten Lehre die Wendung zu geben, daß er diejenigen Formen des geistigen Lebens zu zeichnen sucht, welche den verschiedenen Lebensaltern natürlich und für sie wünschenswerth sind. Allseitige Erregbarkeit aller psychischen Zustände durch einander und der Seele selbst durch alle äußeren Reize ist die richtige und natürliche Verfassung des kindlichen Alters; allein weil für die spätere Ausbildung der Intelligenz sowohl als des Gemüthes

und des sittlichen Charakters dieser rasche Wechsel der Vorstellungen wie der Stimmungen und des Interesses nachtheilig wäre, weil sie der Bestimmtheit der Richtung und der Stetigkeit des Handelns hinderlich ist, ist es die Aufgabe einer naturgemäßen Entwicklung, über die allseitige Bestimmbarkeit des sanguinischen Temperamentes hinaus zu derjenigen Verfassung zu führen, der Lotze den Namen des sentimentalen Temperaments (an der Stelle des leicht mißdeutbaren melancholischen) giebt. Was es auszeichnet, ist die Fähigkeit, große Werthe von kleinen zu unterscheiden und das Maß der eingehenden Rückwirkung nach der Bedeutung zu bestimmen, die der aufforderende Eindruck in dem allmählich deutlicher hervortretenden Ganzen menschlicher Lebensinteressen besitzt. Die Theilnahme des Gemüths wirft sich auf den Gefühlswerth der Eindrücke . . . zu eigentlicher Arbeit weniger geneigt, versucht es theils in künstlerischem Schaffen theils in Entwerfung von Idealen eines besseren Zustandes der Wirklichkeit sich Luft zu machen. So läßt sich von ihm sagen, daß auf ihm ein großer Theil unserer edelsten Ausbildung beruht. Aber diesen Vorzügen steht der bedenkliche Mangel gegenüber, daß die überwiegende Erregbarkeit des Gefühls es verhindert, daß das Bewußtsein von Pflichten sich entwickelt oder befestigt; die Gefahr, alle Vorkommnisse des Lebens nur als Gelegenheit zu gefühlvollen Erregungen zu verbrauchen, statt daß bestimmte Aufgaben mit gesammelter Kraft in Angriff genommen werden.

Darum müßen wir wünschen, daß als Nachfolger des sentimentalen Temperaments im Mannesalter das cholerische sich ausbilde, dessen wesentliche Züge die Unempfänglichkeit für die zufälligen Reize, die außerhalb des gewohnten Weges der Gedankenbewegung liegen, die Beschränktheit, mit welcher neue Eindrücke nur die nächsten mit ihnen im Sinne dieser Bewegung zusammenhängenden Erinnerungen reproduciren, endlich die geringe Größe der Gefühle sind, welche alle in die herrschende Richtung der Gemüthsströmung nicht eingehenden Warnehmungen hervorzurufen im Stande sind; während umgekehrt, wo das Interesse einmal wachgerufen ist, es stetig auf den Vorstellungsverlauf und auf die Strebungen des Willens einwirkt. So ist dieses Temperament das vorzugsweise praktische, theils wegen der Bestimmtheit seiner Ziele, theils weil sein minder anspruchsvolles Gefühl nicht von der Handhabung der mühsamen und gleichgültigen Mittel zurückschreckt, die ohne eigenen Werth doch zum Erreichen des Zwecks unentbehrlich sind. Seine Gefahren sind, daß in der Einseitigkeit und Engherzigkeit des praktischen Lebens die sanguinische Erregbarkeit und Beweglichkeit und die sentimentale Betheiligung des Gemüths untergehen.

Die Verbesserung der Einseitigkeiten des cholerischen Temperaments bringt die dem höheren Alter natürliche Stimmung des phlegmatischen; denn diesem ist nicht geistige Trägheit eigenthümlich, sondern nur das Gleichgewicht, welches weder durch die wechselnden Eindrücke von Gefühl zu Gefühl sich treiben läßt, noch einseitig eine einzige Form und Richtung menschlicher Bestrebungen vor allen übrigen bevorzugt.

Kaum eine andere Schilderung wird zu finden sein, welche in gleichem Grade durch Feinheit psychologischer Entwicklung bestechen könnte; und doch läßt sich auch hier unschwer die Mannigfaltigkeit sich kreuzender Gesichtspuncte erkennen, denen wir überall in der Lehre von den Temperamenten begegnen. Denn es vermischt sich die Anschauung, welche jedes Individuum durch alle Temperamente hindurchgehen läßt, mit der andern, welche jedem Individuum ein bestimmtes, das ganze Leben hindurch festgehaltenes Temperament zuweist; und durch den Versuch einen normalen Lebenslauf zu zeichnen, den nur wenige ganz begünstigte Individuen darstellen, entfernt sich diese Schilderung von der Absicht, welche sonst die Psychologen leitete, vielmehr die Fächer aufzustellen, in welche alle empirisch gegebenen Individualitäten unterzubringen sind.

Ziehen wir ab, was im einzelnen Treffendes, Ueberraschendes, Pikantes in den endlosen Schilderungen sich findet; sehen wir nur darauf, was an sicherer psychologischer Erkenntnis durch die Temperamentsschilderungen geleistet worden ist: so wird man sagen müßen, daß die Psychologie bis jetzt mit diesem Capitel, um mit Kant zu reden, „keinen

Staat machen kann." Denn immer bleibt das Grundübel bestehen, daß man einen Namen hat, für den man eine Bedeutung, eine überlieferte Formel, für die man die Werthe suchen soll, und keine übereinstimmenden und klaren Gesichtspunete, nach denen diese Aufgabe zu lösen wäre; so macht jeder die Sache auf seine Weise, und die babylonische Sprachverwirrung, welche auf diesem Wege entstanden ist, zeigt sich in nichts besser, als in den überall wiederholten Versicherungen, man dürfe sich unter einem Phlegmatiker nicht einen phlegmatischen Menschen, und unter einem Melancholiker keinen melancholischen denken.

II. Versuchen wir, an das wenige übereinstimmende in der wissenschaftlichen Tradition anknüpfend, uns zunächst über den Ort, welchen diese Lehre in der Psychologie einnimmt, zu orientiren und die möglichen Aufgaben nicht aus den Namen, sondern aus der Sache zu bestimmen: so kann darüber zunächst kein Zweifel sein, daß wer von Temperamenten spricht, nicht von demjenigen sprechen will, worin alle Menschen gleich, sondern von dem, worin die Einzelnen, trotz ihrer gemeinsamen menschlichen Natur, verschieden sind. Ebensowenig ist Zweifel darüber, daß der Unterschied zwischen Gesundheit und Krankheit außerhalb des Gesichtspunctes desjenigen fällt, der von Temperamenten spricht; er will von dem sprechen, worin die Gesunden verschieden sind, also von Unterschieden, die innerhalb des normalen Lebensverlaufs liegen. Mögen auch bestimmte Temperamente als zu bestimmten Krankheitsformen disponirend angesehen worden sein, und bestimmte Krankheitsbilder mehr dem einen, als dem andern gleichen: so ist doch niemals ein Temperament als solches als eine krankhafte Störung des menschlichen Lebens bezeichnet worden. Fragen wir aber, worin die Gesunden verschieden sind: so fallen zunächst alle die Unterschiede außerhalb der Aufgabe, die sich, wie die Unterschiede des Alters und Geschlechts oder die Unterschiede der Rasse, an unzweideutigen Zeichen äußerlich erkennen lassen, wenn auch überall, freilich mit sehr wenig Uebereinstimmung, Versuche gemacht werden, die Unterschiede des Geschlechts, der Rasse, der Nationalität mit Temperamentsunterschieden zusammenfallen zu lassen. Und ebenso fallen, nach der übereinstimmenden Wendung, welche die Wissenschaft genommen hat, überhaupt alle körperlichen Unterschiede als solche außerhalb der Betrachtung. Die Medicin hat für ihre Zwecke die Lehre von den Temperamenten aufgegeben, und wo unter den Physiologen und Psychologen noch einer ist, der körperliche Unterschiede mit hereinzieht, da geschieht es nicht in dem Interesse, die körperlichen Constitutionen nach ihren leiblichen Leistungen, nach ihrer Verdauungsfähigkeit, ihrer Athemfrequenz u. s. w. zu vergleichen, sondern nur, weil er die körperlichen Unterschiede als bestimmend für Unterschiede des geistigen Lebens ansieht, sie als Ursachen oder wenigstens als Zeichen bestimmter Unterschiede betrachtet, die in den Thätigkeiten der Seele heraustreten; und mit der Einsicht, daß der bestimmte Zusammenhang zwischen leiblichen und geistigen Eigenschaften für unser jetziges Wissen unerkennbar ist, ist das Interesse für die körperlichen Unterschiede für denjenigen, der von Temperamenten redet, im Verschwinden.

Soweit läßt sich die Aufgabe ohne Schwierigkeit einengen: Wer von Temperamenten redet, will von demjenigen reden, in was die gesunden Menschen nach der Seite ihres Seelenlebens verschieden sind. Darin liegt bereits eine doppelte Schwierigkeit der Aufgabe enthalten: einmal, daß das geistige Leben nicht direct zu beobachten, sondern nur aus den mancherlei körperlichen Aeußerungen zu erschließen; und dann, daß in jedem gegebenen Momente das geistige Leben in seiner besonderen individuellen Gestalt nur zu erkennen ist zugleich mit seiner Vergangenheit, durch die es geworden ist, und die in jedem Momente in seine gegenwärtigen Aeußerungen eingeht. Von jenem Gesichtspunct aus gewinnt die körperliche Aeußerung innerer Zustände besondere, für die richtige Schätzung des inneren Lebens oft gefahrdrohende Bedeutung, indem die äußere Lebendigkeit und Beweglichkeit nur zu häufig als Maß der inneren angesehen wird; von diesem aus erwächst das Problem, aus einer gegebenen Größe zwei Unbekannte zu bestimmen, nemlich das was der Mensch von Natur und was er durch seine Geschichte ist; und

damit die Frage, auf welchem Wege es möglich sein dürfte zu ermitteln, wodurch die Menschen von Natur, abgesehen von ihrer Geschichte, verschieden sind.

Begnügen wir uns zunächst damit, dieser Schwierigkeit der Aufgabe bewußt geworden zu sein und fragen wir weiter: In welchem Sinne und mit welcher Absicht soll von den Verschiedenheiten der Einzelnen geredet werden: so bieten sich einmal zwei Methoden dar, um diese Verschiedenheit zum Bewußtsein zu bringen. Die eine ist die vom Einzelnen ausgehende, welche bestrebt ist, sich von den verschiedenen Individualitäten ihres Gesichtskreises möglichst vollkommen ähnliche Bilder zu machen; sie ist die Vollendung der unmittelbaren Anschauung, durch die wir ein Bild von der Eigenthümlichkeit jedes Einzelnen gewinnen, indem wir aus den einzelnen Lebensäußerungen einen bleibenden Grund, gewiße Richtungen, Gewohnheiten, Thätigkeitsweisen seines geistigen Lebens uns construiren; sie ist ein geistiges Porträtiren und die Meister darin sind jene Virtuosen der Charakterzeichnung, die in künstlerischer Abrundung das Bild eines Menschen so darzustellen wissen, daß der innere Zusammenhang und die Uebereinstimmung aller Züge, oder auch der wunderliche Contrast scheinbar entgegengesetzter und disharmonischer Linien in die Augen springt.

Was wir so gewinnen, ist eine Gallerie von Individualitäten, deren Grundstock diejenigen sind, welche wir selbst im Leben kennen gelernt, die sich nach allen Seiten durch die Schilderungen der Historiker, noch mehr durch die anschaulicheren der Dichter erweitert. Die bloße aufmerksame Betrachtung und Vergleichung des Einzelnen schärft ganz von selbst den Sinn auch für feinere Unterschiede, und übt auf rein empirischem, oft seiner Regeln und Gründe nicht einmal bewußten Wege in der Kunst, die einzelnen Aeußerungen und Züge menschlichen Geistes und Gemüthes richtig auf die bleibenden Eigenschaften zurückzudeuten, aus denen sie entspringen.

In dieser Uebung besteht die gewöhnliche Menschenkenntnis, die jedem nöthig ist, der mit Menschen zu verkehren hat, und deren höchste Leistung es ist, auch durch die Hülle der Verstellung und der uniformirenden conventionellen Lebensformen hindurch sicher die innere Verschiedenheit zu erkennen.

Dieser Weg, die Verschiedenheiten der Menschen zu erkennen, ist nicht der der Temperamentslehre. Nicht die unerschöpflichen Differenzen der Einzelnen will sie aufzählen, die immer nur in einem kleinen und zufällig abgegrenzten Kreise angeschaut werden können, sondern sie will allgemeine Begriffe aufstellen, unter welche alle einzelnen individuellen Differenzen fallen; sie will die obersten Glieder einer Classification geben, und so die Gesammtheit der Einzelnen in Hauptclassen vertheilen, die durch entgegengesetzte Merkmale bestimmt sind. Und der Weg, diese Hauptclassen zu finden, ist naturgemäß derjenige, der immer eingeschlagen worden ist: nicht von der Beobachtung ursprünglich auszugehen, um von hier aus die am meisten ähnlichen in größere Gruppen zu vereinigen, sondern von der gemeinsamen menschlichen Natur, um in ihr die Seiten aufzufinden, die entgegengesetzte Bestimmungen zulassen, und so durch eine methodische Theilung des Begriffs vorzugehen, in der Erwartung, daß die Differenzen, die wirklich beobachtet werden, den so gefundenen Gliedern entsprechen und zu jeder möglichen Einseitigkeit auch die wirklichen Vertreter sich finden. Nach dieser allgemeinen Methode sind seit Hippokrates alle verfahren, welche 4 oder 8 Temperamente aufgestellt haben; immer sind die Glieder der Eintheilung durch Einführung mindestens zweier höchster Gegensätze gefunden worden, mochten diese warm und kalt, feucht und trocken, oder Receptivität und Spontaneität, Schnelligkeit und Langsamkeit heißen.

Ehe wir nun fragen, welche Gesichtspuncte für eine solche Eintheilung aufgestellt und in welchem Sinne allein die Eintheilung selbst verstanden werden kann, ist es nöthig, sich noch Rechenschaft darüber zu geben, in welcher Absicht eine solche Eintheilung gemacht werden will, und welchem Bedürfnis sie genügen soll. Denn die bloße Erkenntnis, daß die Gesammtheit der Einzelnen vermöge ihrer mannigfaltigen Unterschiede in diese oder jene Gruppen vertheilt werden kann, ist für sich ziemlich müßig und unfruchtbar

und ein bloßes Spiel logischen Schematisirens, wenn sie nicht ein Hülfsmittel für weitere Erkenntnis oder für richtige Praxis ist. Nun hat jede Classification theoretisch insoweit Werth, als sie gestattet, vermöge gewißer leicht erkennbarer Merkmale ein Individuum einer Classe zuzuweisen, und infolge davon durch einen einfachen Schluß alle Eigenschaften der Classe als ihm zugehörig zu erkennen; die Eintheilung der Menschen nach 4 Temperamenten ist werthvoll, wenn sie mir gestattet, jeden Einzelnen leicht unter das eine oder andere zu subsumiren, und daraus dann eine Reihe von Eigenschaften abzuleiten, die nicht unmittelbar gegeben sind, die ich aber mit Sicherheit erwarten kann; um so werthvoller, je mehrere und wichtigere abgeleitete Differenzen aus denjenigen folgen, welche die Gründe der Eintheilung sind. Sie hat praktischen Werth, wenn sie mir gestattet, aus der Subsumtion unter ein Temperament die Regeln der Behandlungsweise abzuleiten, durch die ich einen bestimmten Zweck mit Sicherheit erreiche.

Diesen praktischen Werth suchte die alte Medicin; war aus gewißen Merkmalen festgestellt, welches Temperament einem Menschen zukomme, so war daraus zu schließen, welche Diät ihm vorzuschreiben sei, um ihn gesund zu erhalten, und welche Mittel anzuwenden, um eine Krankheit zu beseitigen. Auf eine ähnliche, wenn auch nicht immer klar bewußte Absicht weist es hin, wenn neueren Temperamentsschilderungen Betrachtungen beigefügt sind, welche von ethischen Gesichtspuncten ausgehen, oder wenigstens Vergleichungen zwischen dem Werthe der einzelnen Temperamente anstellen; indem sie auf die verschiedenen Gefahren aufmerksam machen, durch welche jedes einzelne Temperament hinsichtlich der Erreichung einer normalen sittlichen Bildung oder einer harmonischen und glücklichen Gemüthsstimmung bedroht ist, scheinen sie darauf hinweisen zu wollen, daß erziehende Leitung oder Selbsterziehung aus der Erkenntnis des Temperaments Regeln schöpfen solle, wie jenen Gefahren begegnet und ein harmonisches Leben gesichert werden könne. Wo aber diese ethische Beziehung nicht besteht oder in den Hintergrund tritt, da muß, wenn nicht die Temperamentslehre zur bloßen Ornamentik des psychologischen Gebäudes gehören soll, wenigstens der Gedanke leitend sein, daß die Erkenntnis der Temperamentsverschiedenheiten gestattet, den inneren Zusammenhang einer Reihe von zunächst vereinzelt auftretenden Eigenschaften und Eigenthümlichkeiten des Lebens zu erkennen, aus dem einen das andere zu erschließen.

Fragen wir nun, nach welchen Gesichtspuncten die Einzelnen nach den Unterschieden ihres geistigen Lebens in große entgegengesetzte Gruppen getheilt werden können: so nöthigt uns ein in der Lehre von den Temperamenten oft hervorgetretener Zwiespalt, zunächst den Sinn einer solchen Eintheilung näher zu bestimmen. Es ist der Gegensatz zwischen der Behauptung, daß das Temperament unveränderlich sei, jeder Einzelne also durch alle Stadien seines Lebens dasselbe Temperament bewahre, wenn auch seine Aeußerungen durch die Lebensalter u. s. w. sich modificiren, und der andern Behauptung, daß das Temperament veränderlich sei, und derselbe Einzelne nacheinander verschiedene Temperamente zeigen könne, oder selbst, zumal im Hindurchgang durch die Lebensalter, naturgemäß zeige.

Es könnte scheinen, als laufe das auf einen bloßen Wortstreit hinaus, indem man dann eben im einen Falle unter Temperament etwas anderes verstehen müßte, als im andern Falle, im ersten Falle die bloß angeborenen, im andern die durch die Lebensentwicklung erworbenen Verschiedenheiten, und es hänge also von der näheren Definition des Temperamentsunterschieds ab, ob die eine oder die andere Behauptung richtig sei. Aber sobald wir bedenken, daß es in der Auffassung des Menschen zwei entgegengesetzte Richtungen giebt, die rein empiristische, welche alle Differenzen als erworbene, durch Lebensumstände, Erziehung u. s. w. erst allmählich gewordene ansieht, und die nativistische, welche das ganze Leben nur als Entwicklung der mit der Individualität selbst gegebenen inneren und angeborenen Bestimmtheit ansieht, so kommen wir mit der Annahme eines bloßen Wortstreits nicht mehr durch, sondern der Streit betrifft die sach-

liche Frage, ob und in welchem Gebiete es angeborene Differenzen der Menschen giebt, durch welche der ganze Verlauf ihres Lebens von Anfang an verschieden bestimmt wird.

Es ist nun aber offenbar methodischer, nicht zum voraus den Kanon aufzustellen, welche Art von Differenzen gesucht werden soll; weil sonst leicht die ganze Eintheilung mislingen könnte, die wichtigeren Unterschiede in den Hintergrund, die leichteren in den Vordergrund treten könnten. Das richtige Verfahren ist vielmehr das, vor allen Dingen diejenigen Gegensätze zu construiren, denen wir die Bedeutung von Temperamentsgegensätzen geben wollen, und dann nachzusehen, ob damit mehr bleibende und den einzelnen Individuen in allen Lebensaltern anhaftende Unterschiede, oder mehr wechselnde Formen getroffen sind, durch die ein Individuum hindurch gehen kann.

Wir gehen also aus von dem geistigen Leben, wie es sich in allen möglichen Erscheinungen der einzelnen, auch der nach Alter und Geschlecht verschiedenen Individuen zeigt und fragen, welcherlei Gegensätze wir innerhalb seines normalen Verlaufs finden, und welchen dieser Gegensätze wir als den des Temperaments bezeichnen wollen.

Versuchen wir zu diesem Zwecke zunächst ein allgemeines Bild des geistigen Lebens zu entwerfen: so ist es uns vor allem gegeben nicht als etwas ruhendes, das wir in einem ruhigen sich selbst gleichbleibenden Bilde festhalten könnten, sondern in ununterbrochener Bewegung als ein Verlauf mannigfaltiger Thätigkeiten, die von Moment zu Moment wechseln und deren Beziehungen die ganze Welt umspannen. Diese Thätigkeiten sind in einer doppelten Einheit zusammengehalten — subjectiv durch das alle umfassende Selbstbewußtsein, vermöge dessen jeder alle seine Vorstellungen, Gefühle, Strebungen als die seinigen weiß, auf sich als das im Wechsel beharrliche Subject bezieht; objectiv durch den für den Beobachter wenigstens in seinen Hauptzügen erkennbaren gesetzmäßigen Zusammenhang, vermöge dessen sie nicht in isolirten Reihen verlaufen, sondern in mannigfaltigster Verknüpfung und Wechselwirkung untereinander stehen, deren allgemeine Formen und Gesetze zu erkennen die Hauptaufgabe der Psychologie ist. Es wäre ein verwirrender Reichthum von einzelnen Actionen, den auch das ärmste menschliche Leben bietet, sobald es überhaupt durch das erwachte Selbstbewußtsein und die Mittheilungsfähigkeit dem Verständnis eines andern aufgeschlossen ist, wenn nicht die psychologische Wissenschaft durch eine lange, in ihren Theorien schwankende, in den Hauptresultaten doch übereinstimmende Forschung sie nach ihren Hauptcharakteren unterscheiden und gruppiren gelehrt hätte. Daß ein größerer oder kleinerer Reichthum von Vorstellungen unser Bewußtsein erfüllt, mit Hülfe deren wir theils die uns umgebende Welt oberflächlicher oder tiefer, in engerem oder weiterem Umfang erkennen, theils in freien, nur unserem Drange folgenden und uns selbst wohlgefällig afficirenden Combinationen spielen, theils überlegend den Werth der Dinge für uns bestimmen und Zwecke und Mittel suchend und berechnend unser absichtliches Handeln leiten; daß mannigfaltige Gefühle der Lust und Unlust, der Befriedigung und Nichtbefriedigung unseres eigenen Strebens, der Theilnahme am Wohl und Wehe anderer die wechselnden Verhältnisse zur Welt begleiten, deren wir uns bewußt werden, und sich mit unwillkürlicher Gewalt in Ton und Geberde ihren mimischen Ausdruck geben; daß wir endlich ununterbrochen durch Willensimpulse theils unsere Glieder zur Wirkung nach außen, theils unsere Vorstellungsthätigkeiten bestimmen und regieren, sei es, um augenblickliche Begierden zu befriedigen, die das natürliche Streben nach Lust und Fliehen der Unlust unwillkürlich erzeugt, sei es, um weiter ausgelegte Zwecke zu verwirklichen oder sittliche Gebote zu erfüllen, und daß keinem vollen menschlichen Leben irgend eine dieser Thätigkeitsweisen fehlt, daß keine von der anderen unabhängig und ohne Rückwirkung nach allen Seiten ist: das ist das überall übereinstimmend aufgefaßte und sicher gezeichnete Bild eines jeden menschlichen Lebens zu jeder Zeit, wie viel auch über die Art des Zustandekommens der einzelnen Thätigkeiten und ihre letzte Deutung gestritten werden mag, und wie verschieden angelegt das Schema der Eintheilung sei, in welches sie eingeordnet werden.

Und auch die Hauptformen der Wechselwirkung, welche zwischen den verschiedenen

Richtungen besteht, in welchen das geistige Leben verläuft, sind übereinstimmend anerkannt. Die Vorstellungen folgen nicht bloß ihren eigenen Gesetzen, welche sie untereinander verknüpfen und auseinander entstehen lassen, sie regen zugleich Gefühle auf, in denen der Inhalt der Vorstellung auf unser eigenes Selbst bezogen wird, und bedingen jede Bestrebung, indem sie ihr das Ziel vorhalten, welches ihre Richtung bestimmt; die Gefühle sind die Quellen der Begehrungen nicht nur, sondern sie wirken ebenso auf das Spiel der Vorstellungen, dasselbe belebend und in die Bahn leitend, die mit einem herrschenden Gefühle harmonirt; die Strebungen aber bestimmen wieder den Gang des Vorstellens, das der Erreichung ihrer Zwecke dient, und erzeugen durch ihr Gelingen oder Nichtgelingen lebhafte Gefühle, so daß in endloser Mannigfaltigkeit der Verflechtung der einzelnen Fäden das bunte Gewebe des geistigen Lebens entsteht, in welchem überdem die dominirenden Farben durch eine fast unübersehbare Menge von Nebenschattirungen begleitet sind.

Sehen wir uns jetzt um, wo die Differenzen der einzelnen Menschen liegen: so springt vor allem ein doppelter Gesichtspunct der Unterscheidung entgegen. Es ist die Verschiedenheit der Gegenstände ihrer Thätigkeit, die Verschiedenheit des Inhalts, der ihr Vorstellen erfüllt, der Verhältnisse, die ihr Gefühl in Lust oder Unlust afficiren, der Ziele, denen ihr Begehren und Streben zugewendet ist; und die Verschiedenheit der Art ihrer Thätigkeit, wobei wieder theils die bloß quantitativen Unterschiede der größeren oder geringeren Energie des einzelnen Thuns und der größeren oder geringeren Schnelligkeit der Bewegung, theils die verschiedene Art der Verknüpfung einer Mannigfaltigkeit einzelner Thätigkeiten zu einem größeren Zusammenhange zu beachten ist.

Nennen wir jenes die materiellen, dieses die formellen Differenzen: so sind für das Zusammenleben der Menschen in erster Linie die materiellen Unterschiede wichtig, weil auf ihnen die gegenseitige Ergänzung der Einzelnen und ihr Zusammenwirken in der menschlichen Gesellschaft und damit alle Cultur beruht. Was die Einzelnen wissen und können; was sie erregt, ob Mitleid oder Neid, ob Ehrgefühl oder Selbstliebe; was sie wollen, durch welche Motive sie sich bestimmen lassen, welche Zwecke sie verfolgen, in welchem Kreise sie thätig sind: das scheidet sie am auffälligsten, weil davon ihre Stellung in der Gesellschaft, ihr Werth für die Menschheit bedingt ist. Fragen wir aber, wovon es abhängt, mit welchem Inhalt sich ein menschliches Leben erfüllt, so sind es, neben den äußeren Bedingungen, welche durch die natürliche und gesellschaftliche Umgebung feststehen, Unterschiede, deren natürliche Ursprünglichkeit in der Praxis nie, in der Theorie nur von den extremsten Empiristen geleugnet worden ist, nemlich die Unterschiede der specifischen Begabung für gewiße Gebiete des Vorstellens, sei es des erkennenden oder des künstlerischen, die Unterschiede der Anlagen und Talente, und ebenso Unterschiede der Gemüthsart, die sich in herrschenden Neigungen und Willensrichtungen aussprechen und welche der natürliche Charakter im Unterschiede von dem anerzogenen genannt werden können. Und da sich die lebendige Thätigkeit sowohl des Vorstellens als des Handelns fortwährend im Gefühl reflectirt, und das, woran ein Mensch Freude hat, am sichersten verräth, wes Geistes Kind er ist, so sind im engsten Zusammenhang mit der natürlichen Begabung und dem natürlichen Charakter auch Dispositionen des Gefühls gegeben, vermöge deren Verschiedene von Verschiedenem in entgegengesetzter Weise afficirt werden.

Von dieser materiellen Verschiedenheit läßt sich unschwer, wenigstens in wissenschaftlicher Abstraction, die formelle trennen, welche von den bestimmten Gebieten der Thätigkeit absehend nur auf die Art des Lebensverlaufs geht, wenn gleich beides nicht außer allem Zusammenhange steht. Die allgemeinsten und vagsten Gegensätze betreffen hier die Maßunterschiede der allgemeinen Lebendigkeit überhaupt, welche wir als das Maß des Quantums geistiger Lebenskraft ansehen können, das in jedem Menschen wirksam geworden ist; nicht nothwendig der Kraft, die ihm mitgegeben ist: denn im geistigen Leben giebt es kein Gesetz der Erhaltung der Kraft, vielmehr nur ein Gesetz der Ent-

wicklung, vermöge dessen durch die Uebung der ursprünglichen Anlage die Kräfte sich mehren, durch Nichtübung aber selbst ursprünglich vorhandene verschwinden.

Nach diesem allgemeinsten Maßstab stehen uns an dem einen Extreme die trägen und schläfrigen Menschen, die geborenen oder gelernten Müssiggänger, die wir durch eine bezeichnende Hyperbel todt nennen, weil ihnen diejenige Höhe der inneren Bewegung fehlt, die uns allein den Namen des Lebens zu verdienen scheint; an dem andern die lebhaften und von Kraft übersprudelnden, denen jeder Moment der Ruhe ein Greuel, denen nur in starker und ununterbrochener Thätigkeit wohl ist, mag sie nun der Arbeit oder dem Genuß gewidmet sein; zwischen diesen Grenzpuncten liegen alle Abstufungen des Durchschnittsmaßes lebendiger Kraft, die in der einen oder andern Richtung des geistigen Lebens verbraucht wird. In dieser Mitte aber werden bei gleichem Durchschnittsmaß doch noch Unterschiede bestehen können; bei den einen rasche Beweglichkeit, aber schnelle Ermüdung, also wellenförmig auf- und abgehendes Maß der Lebendigkeit, bei den andern langsamere, aber gleichmäßiger anhaltende Thätigkeit. Jenes Extrem ist durch die Menschen bezeichnet, die nur stoßweise eine große Lebendigkeit zeigen, dann aber in längern oder kürzern Pausen der Unthätigkeit verfallen und so zu sagen Perioden des Wachens und Schlafens haben; dieses durch die stetigen Naturen, die nie aus dem Takte fallen, der eben den Umständen angemessen ist.

Allein diese allgemeinen Unterschiede geben nur einen weiten Rahmen, innerhalb dessen noch, bei gleicher Höhe der Scala, alle möglichen bestimmteren Unterschiede Platz haben; denn es ist noch nicht gesagt, in welchem Gebiete geistiger Lebendigkeit vorzugsweise die Kraft sich äußert. Es ist zwar leicht, zunächst die Gebiete einzeln zu messen und dadurch sozusagen die einzelnen Posten zu gewinnen, aus denen sich die ganze Summe in allen denkbaren Combinationen zusammensetzt; also für jeden den Punct auf jeder der Scalen zu bezeichnen, die zwischen dumm und intelligent, zwischen nüchtern und phantasievoll, zwischen unempfindlich und weich, zwischen schwach und energisch liegen, und so ähnlich wie bei jenem Zeugnis aus ingenium debile judicium flebile memoria labilis die Summe zu ziehen tota persona miserabilis; allein trotzdem daß die Praxis der Schultabellen beweist, daß man mit solchen Werthbestimmungen der einzelnen Kräfte immer noch etwas zu erreichen glaubt, so widerstrebt einer mechanischen Addition und tabellarischen Behandlungsweise die Einsicht, daß wichtiger als das bloße Maß der getrennten Kräfte die bestimmtere Form ihres Zusammenhangs untereinander und die Verhältnisse sind, in denen sie in diesem Individuum so, in einem andern anders aufeinander wirken; so daß bei gleicher relativer Kraft der einzelnen Thätigkeiten doch z. B. eine bestimmte Gefühlserregung in A ganz andere Folgen hat als in B und eine ganz andere Reihe von Thätigkeiten auslöst.

In diese Unterschiede des Verhältnisses einzubringen, in welchem ein Gebiet des Lebens durch das andere bestimmt ist, würde erst jener Schätzung quantitativer Unterschiede eine tiefere und fruchtbarere Bedeutung geben und zugleich hoffen lassen, die bloß quantitativen Unterschiede, welche eine Scala der relativen Intensität bietet, mit wirklichen Gegensätzen zu einer brauchbaren Eintheilung zu vereinigen. Von diesem Gesichtspuncte versucht z. B. eine Dissertation von Haupt (Würzb. 1856) eine Vierheit von Individualitätsgruppen zu construiren, je nachdem der reflectirende Verstand oder die Phantasie oder das Gefühl (der Affect) oder der Wille das herrschende und je die übrigen Thätigkeiten bestimmende ist; ein Versuch, der in seiner Reinheit dadurch etwas gestört wurde, daß die unvermeidlichen Temperamentsnamen auch auf diese Vierheit passen mußten, dem man aber sonst Beifall nicht versagen kann, weil er wenigstens ein richtiges Bewußtsein zeigt, welche Lösung der Aufgabe allein psychologischen Werth hätte. Nur sind die Gesichtspuncte, die er aufstellt, zu einfach, um auch nur annähernd die Gegensätze zu erschöpfen, welche in dieser Hinsicht die Natur des geistigen Lebens allseitiger Betrachtung an die Hand giebt, um so weniger, da die Thatsache niemals vergessen werden darf, daß auch die materiellen Unterschiede der Anlagen und der Neigungen vor-

handen sind, von denen die Formen der Wechselwirkung mit bestimmt werden; wie z. B. die „allseitige Empfänglichkeit,“ die zuweilen dem sanguinischen Temperament zugeschrieben wird, zu den psychologischen Fabeln gehört, wenn man sie im strengen Wortverstande nehmen wollte.

Versuchen wir nun aus der Natur des geistigen Lebens selbst die möglichen Gegensätze zu entwickeln: so ist der erste und allgemeinste Gegensatz der, den Schleiermacher durch Receptivität und Spontaneität bezeichnete. Ist das Leben des Menschen überhaupt die Entwicklung einer ins Dasein getretenen Kraft unter dem Einflusse äußerer auf sie einwirkender Umstände, von welchen sie zu ihren einzelnen Aeußerungen sollicitirt wird: so ist entweder der Verlauf des Lebens überwiegend durch die wechselnden äußeren Anregungen, gehen sie von der Natur oder der Gesellschaft aus, bestimmt, denen der Mensch gehorsam sich accommodirt, oder überwiegend durch stark ausgesprochene innere Richtungen der geistigen Kraft, welche die ihr zusagenden Objecte und Gelegenheiten auswählend aufsuchen, während sie von andern zwar gehemmt, aber nicht bestimmt werden können; die einen sind bildsame Naturen, deren weiches Wachs nach jedem Drucke sich formt, die andern die spröden und scharfkantigen, die selbst einzubringen und ihre Umgebung nach sich zu bilden streben. Im Gebiete des Vorstellens sind jene diejenigen, die ohne Wahl alles aufnehmen, was der Zufall oder der Unterricht ihnen bietet, und deren Hauptthätigkeit im Aneignen besteht; diese dagegen gehen an vielem gleichgültig vorüber oder weisen es, wenn es ihnen aufgedrungen wird, widerwillig ab, um desto kräftiger den Weg zu verfolgen, den ihre Natur ihnen anweist. Es giebt gerade unter den bedeutenden Menschen viele, deren Lebensgeschichte diese eigene Wahl des Kreises von Vorstellungen zeigt, und vor allem sind es, der Natur der Sache nach, die künstlerisch angelegten, die sich von innen heraus ihre Welt schaffen und productiv den Inhalt erzeugen, der sie beschäftigt. Im Gebiete des Handelns sind jene die abhängigen, leicht bestimmbaren, dienenden, die keiner Aufforderung von außen widerstehen, die keinen Zweck festhalten, die Sünder aus Schwachheit und nicht aus Bosheit, deren ganze Haltung von der Gesellschaft abhängt, in der sie leben; diese die Selbständigen, Eigenwilligen, widerspenstig und trotzig gegen jede Zumuthung von außen, eigensinnig in der Verfolgung einmal gewollter Zwecke, unglücklich wenn sie sich fügen und dienen müßen und nur zufrieden, wenn andere sie in ihrer Eigenart gewähren oder sich von ihnen beherrschen lassen. Und derselbe Gegensatz reflectirt sich auch im Gefühlsleben; denn wenn bestimmte Gefühle in doppelter Art entstehen, sofern sie eine mehr passive oder mehr active Grundlage haben, entweder nur die Empfänglichkeit für das Angenehme oder Unangenehme gewißer Eindrücke überhaupt voraussetzen, oder aber aus dem Gelingen oder Mislingen bestimmter Strebungen entspringen: so bringt es die Natur der Sache mit sich, daß jene Bestimmbaren vorzugsweise die passiven Gefühle in sich erleben werden, die gegen die Seite des Vorstellens zwischen Langweile und Unterhaltung liegen und deren reinstes Beispiel das ästhetische Wohlgefallen ist, gegen die Seite der Strebungen hin aber zwischen Genuß und Entbehrung, deren reinstes Beispiel hier das ruhige Behagen dessen ist, dem ohne Arbeit ein wechselndes Spiel mäßiger Genüsse zu Theil wird. Die Spröden aber werden vorzugsweise von den Gefühlen bewegt werden, welche von dem Gelingen und Mislingen der lebendigen Thätigkeit abhängen, und die im Gebiete des Vorstellens zwischen dem Hunger nach einem werthvollen Inhalt und der Lust des Schaffens oder dem Jubel des εὕρηκα liegen, im praktischen Gebiete aber zwischen dem Zorn und Unmuth, den Hindernisse erwecken, und dem stolzen Selbstgefühl des Erfolges.

Ergeben sich diese Gegensätze, wenn wir die bestimmbaren und die spontanen Naturen gegenüberstellen, ohne darauf zu achten, in welcher Sphäre das Leben sich vorzüglich bewegt, so ergeben sich andere Gegensätze, wenn wir fragen, in welchem Verhältnis die verschiedenen Richtungen des Lebens gegenseitig durcheinander hervorgerufen werden. Und hier treffen wir darauf, daß in einigen immer am leichtesten auf jede Veranlassung Bewegungen des Vorstellens und die davon abhängigen Gefühle auf-

treten, während nur selten Begehrungen und Willensbewegungen entspringen, in anderen aber umgekehrt alle Lebensmomente am leichtesten zu Begehrungen, Wünschen, Entwürfen, Handlungen ausschlagen. Jene sind die *Beschaulichen* (Theoretischen), diese die *Handelnden* (Praktischen); jene die nach innen, diese die nach außen Gewendeten; jene finden, sonst bedürfnislos, ihre Befriedigung in der Wahrheit und Schönheit ihrer idealen Welt; diese in der Umgestaltung der wirklichen Welt, sei's für egoistische, sei's für sittliche Zwecke.

Sowohl bei jenen als bei diesen ist wieder ein Doppeltes denkbar: entweder folgt bei den Beschaulichen der Gang des inneren Thuns vorzugsweise der Natur der Sache und den objectiven Gesetzen des Inhalts, oder ist er überwiegend bestimmt durch den Einfluß der Gefühle und Stimmungen, die sich in sympathischen Gebieten der Vorstellung zugleich verlängern und beruhigen. Jenes wäre die kalte, objective, philosophische, dieses die gefühlswarme, lyrische, sentimentale Beschaulichkeit. Ebenso aber auf der andern Seite. Entweder wird das Handeln hervorgehen aus allgemeinen Zwecken und nach umfassendem Plane geleitet sein durch den überlegenden Verstand, oder wird es vorzugsweise aus dem Herzen hervorgehen und den wechselnden Gefühlen des Augenblicks entspringen; jene sind die berechnenden, kaltverständigen, diese die Gefühlsmenschen, die aufgeregten und leidenschaftlichen Praktiker.

Zu diesen Gegensätzen kommt nun, untergeordnet für den Hauptcharakter des geistigen Lebens für sich, aber wichtig für die geselligen Verhältnisse der Menschen und die Wechselwirkung der Individuen, ein weiterer Unterschied hinzu, der sich auf *die Aeußerung der inneren Zustände* bezieht und von einer Verschiedenheit in der Stärke des geselligen Triebes begleitet zu sein pflegt. Bei den einen findet was in ihnen vorgeht nur schwer den Weg nach außen; in schweigsamer Einsamkeit verfolgen sie den Weg ihrer Gedanken und kaum eine leichte Veränderung zeigt den Wechsel ihrer Gefühle; es sind die *stillen* Menschen, verschlossen, wenn auch äußere Aufforderung nicht im Stande ist, sie zur Mittheilung zu bewegen, schüchtern, wenn dem geselligen Triebe die natürliche Lebhaftigkeit und der Muth der Mittheilung fehlt. Bei andern liegt Verstand und Herz auf der Zunge: mittheilsam für alles, was sie bewegt, geben sie zugleich ihren Stimmungen und Gefühlen in lebhafter Mimik Ausdruck, und Freude wie Schmerz äußert sich in lauten Zeichen. Aber wenn auch sehr lebhafte und rasche Erregbarkeit der Gefühle naturgemäß in Wort und Gebärde ausbrechen wird, so ist doch die sichtbare Aeußerung kein Maß der inneren Lebendigkeit, und das Wort, daß stille Wasser tief sind, hat wenigstens insoweit Recht, als tiefe Wasser in der Regel still sind, denn die Energie, welche dazu verwandt wird, das Innere nach außen zu wenden, geht in der Regel dem inneren Leben ab; nicht umsonst ist oberflächlich ein gewohntes Epitheton von Schwätzer.

Wäre es uns gelungen, damit die wichtigsten Gegensätze hervorzuheben, durch welche die verschiedenen Lebensformen getrennt sind: so bringt es die Natur der Sache mit sich, daß alle diese Gegensätze fließende sind; in ihrer Mitte steht überall das normale Durchschnittsmaß, in welchem alle einzelnen Kräfte und Functionen, aus deren Zusammenwirken das geistige Leben besteht, in gleichgewogener und verhältnismäßiger Stärke verknüpft sind und keine Seite des Lebens überwiegt, und nur von dieser Mitte aus und an dem Maße derselben gemessen, können wir von einem Ueberwiegen der einen oder andern Seite reden. Es ergiebt sich daraus, daß, wenn wir die allgemeinen begrifflich gefundenen Unterschiede auf die Individuen anwenden wollen, diejenigen, welche den einen oder andern der angeführten Charaktere in ausgesprochener Weise an sich tragen, am seltensten uns begegnen werden, diejenigen, welche sich der Mitte nähern, am häufigsten sind; und welche specielleren Begriffe wir nun auch durch Combination dieser verschiedenen Gegensätze bilden wollten, wir fänden doch keine Classification in dem Sinne, daß nun die Gesammtheit der Individuen mit Leichtigkeit in die verschiedenen Classen vertheilt werden könnte. Gerade da, wo die Gegensätze sich in einer ausgleichenden Mitte treffen, wo

am wenigsten ausgesprochene Einseitigkeit ist, werden die Individuen am dichtesten gedrängt stehen. Es ist genau, wie mit der Körpergröße und den Körperformen, das mittlere Maß ist am reichlichsten vertreten, die Riesen und die Zwerge sind nur in wenigen Exemplaren vorhanden. So bezeichnen die Gegensätze, die wir in jeder Richtung aufgestellt haben, wenn man sie als Beschreibung von Individuen nehmen will, immer nur die Endpuncte von Reihen, sie repräsentiren aber nicht die Mittelpuncte von getrennten Gruppen.

Wie verhält sich nun zu den so gefundenen Unterschieden derjenige, den wir unter dem Unterschied des Temperaments verstehen?

Fragen wir zunächst den populären Sprachgebrauch, der in einer so allgemein menschlichen Frage doch auch sein Recht hat beachtet zu werden, so verstehen wir unter Temperament unzweifelhaft das Maß der Erregbarkeit des Gefühls, und bezeichnen damit denjenigen Unterschied der Menschen, nach welchem die einen leicht und die andern schwer, die einen rasch, die andern langsam in eine stärkere Gefühlserregung gerathen. Der einfachste Gegensatz ist der zwischen ruhigem und lebhaftem Temperament; das Extrem des ruhigen ist Unempfindlichkeit und Unbeweglichkeit des Gefühls, das Extrem des lebhaften ist das stürmische Temperament, in welchem die Gefühle aller Art leicht den höchsten Grad der Stärke des Affects erreichen. Rasch und hitzig ist das Temperament desjenigen, bei dem vorzugsweise die am leichtesten in Handlungen ausschlagenden kurz dauernden Affecte erregt werden, der schnell in Eifer und Zorn geräth; während wir feuriges Temperament dem zuschreiben, der in tiefere und anhaltende Bewegung versetzt wird (feurige Liebe, glühender Haß ꝛc.). „Reizbares Temperament" aber liegt schon an der Grenze des gesunden Lebens; es ist derjenige Zustand, in welchem, körperlicher Hyperästhesie entsprechend, kleine Ursachen unverhältnismäßig große Störungen des Gleichgewichts hervorrufen.

Die alten Temperamentsnamen aber pflegt die gewöhnliche Sprache genau genommen nicht als Prädicate dessen zu gebrauchen, was sie Temperament nennt, mit Ausnahme etwa des cholerischen, was einfach den zum Zorn geneigten, leicht aufbrausenden, hitzigen bezeichnet (franz. colère) und weiter nichts; der Phlegmatische aber ist nicht bloß der gemüthlich ruhige, sondern überhaupt der träge und unbewegliche, in allen Bewegungen langsame; der Sanguinische ist der Mann, der sich nicht deprimiren läßt, sondern immer gutes Muthes bleibt, und sich mit Hoffnungen nährt, wenn er der Gegenwart nicht mehr genug gute Seiten abgewinnen kann. Melancholisch endlich ist im gewöhnlichen Gebrauch der Name eines Gemüthskranken und eines solchen geworden, dessen trübe Stimmung sich der Krankheit wenigstens nähert. Sanguinisch und melancholisch bezeichnen also nicht Grade der Erregbarkeit, sondern Richtungen des Gefühlslebens nach der Seite der Lust oder Unlust und der davon abhängigen Bewegung der Vorstellungen. Im gewöhnlichen Gebrauch also bezeichnen diese Termini durchaus nicht so allgemeine und nach einem Gesichtspuncte unterschiedene Bestimmungen, wie sie erfordert würden, wenn auch nur in einer Hinsicht die Gesammtheit der Individuen in verschiedene Classen vertheilt werden sollte.

Die wissenschaftlichen Versuche der Temperamentslehre aber sahen wir zwischen verschiedenen Gesichtspuncten schwanken, die theils bloß von den Gradunterschieden der geistigen Lebendigkeit überhaupt hergenommen sind, wie wenn das phlegmatische und sanguinische Temperament als geringe oder große Lebendigkeit bestimmt werden, theils von den Formen des Zusammenhangs der Thätigkeiten, theils specieller von dem Verhältnisse der Erregbarkeit des Gefühls zur Reaction. Es ist jede Eintheilung formell anzuerkennen, wenn sie von bestimmtem Gesichtspunct aus die Gesammtheit des zu theilenden Umfangs erschöpft; aber eben dies können wir keiner der aufgestellten Eintheilungen in ihrer bestimmten Ausführung zugestehen, und die vielen Versuche, noch Zwischenglieder durch Combination der einzelnen Temperamente zu finden, wobei dann eine wunderliche Verwirrung darüber herrscht, welche Temperamente sich mischen können, welche nicht, oder anderswo die Versicherungen, daß die Temperamente nie rein vorkommen, sondern jeder etwas von

verschiedenen Temperamenten habe, weisen von selbst darauf hin, daß die hergebrachte Lehre von dieser Seite ein Bewußtsein ihrer Unzulänglichkeit gehabt hat.

Sehen wir aber näher zu, was genau genommen die üblichen Temperamentschilderungen aufstellen: so sind es nicht umfassende allgemeine Begriffe, nach denen die Gesammtheit der Individuen in entgegengesetzte Classen zerfallen müßte, sondern die Häufung ganz bestimmter Züge, welche keine Darstellung völlig vermeidet, weist auf den Versuch hin, concretere Bilder und Typen zu construiren. Und der leitende Gedanke ist dabei in weitaus den meisten Fällen, solche Typen aufzustellen, in denen sich alle Züge aus éinem Gesichtspuncte, nemlich der verschiedenen Erregbarkeit des Gefühlslebens erklären lassen. Es sind Versuche, einen Charakter zu construiren, in welchem eine besondere Art der Erregbarkeit des Gefühls das bestimmende ist, alle andern Factoren werden sozusagen in ihrem gewöhnlichen Durchschnittswerthe angenommen. Wie wird sich das Leben gestalten, wenn die Gefühlserregung schwach ist und selten das Gleichgewicht gestört wird? Wechselnde Gefühle und Stimmungen werden wenig Einfluß haben, der gleichmäßige Gang des Vorstellens und Handelns wird niemals durch positive Erregungen beschleunigt, durch negative zum Stocken gebracht werden; den Vorstellungen wird die lebhafte Farbe und ihrer Bewegung das wechselnde Tempo fehlen, die ihnen sonst die begleitenden und rückwirkenden Gefühle verleihen, dem Handeln die Unruhe, Ungeduld und Leidenschaftlichkeit, welche ihm aus erregtem Gefühle kommt, so daß es nur von der verständigen Ueberlegung aus bestimmt wird. Das ist das Bild des Phlegmatikers. Wie wird sich das Leben gestalten, wenn es von einer leichten und lebhaften Erregbarkeit des Gefühls bestimmt wird? Alles was uns begegnet, wird uns in Lust oder Unlust afficieren; die Erregung des Gefühls wird sich in lebhaften Gebärden und Worten äußern, und das Spiel der Vorstellungen beschleunigen, welche mit dem eben herrschenden Gefühle zusammenhängen; aber der nächste Moment bringt neue Gefühlserregungen und wirft alle Functionen wieder gleich lebhaft in andere Bahnen hinein, um das Frühere vergessen zu lassen. Die größere Stärke der Lust- und Unlustgefühle bestimmt das Handeln, das diese vermeidet, und jene aufsucht; der lebhaftere Verdruß, den jede Unannehmlichkeit mit sich bringt, macht erfinderischer, sie zu vermeiden, jeder Anstrengung, jeder ernstlichen Arbeit auszuweichen, und begünstigt alles das, was angenehme Gefühle erregt, läßt es überall aufsuchen und rasch genießen. So entsteht das Bild des Sanguinikers; und in ähnlicher Weise, je nachdem eine Voraussetzung gemacht wird, werden auch die Bilder des Cholerikers und des Melancholikers in diesen oder jenen Linien gezeichnet werden müßen.

So ist die Tendenz, aus der die Temperamentsschilderungen hervorgegangen sind, verwandt dem künstlerischen Gestalten einer Individualität, deren Züge alle von einem Puncte aus durchsichtig sind, auf derselben Stufe stehend, wie der Geizige Molières oder sein Tartuffe; es sind erfundene Normalgestalten, freilich nur in Umrissen, die noch mancherlei Ausfüllung zulassen, aber doch bestimmt genug, um nicht als abstracte Kategorien, sondern als Typen zu gelten.

Von diesem Gesichtspuncte aus haben diese Versuche ihre Berechtigung; sie sind ein Mittleres zwischen der Methode rein begrifflicher Eintheilung und der bloß empirischen individuellen Anschauung; und man muß den bedeutenderen Temperamentsschilderungen zugestehen, daß sie in sich manche psychologische Erkenntnis über die Wechselwirkung bestimmter Richtungen des psychischen Lebens bergen, ja noch mehr, daß sie trotz ihrer vielfachen Verschiedenheit und ihrer scheinbaren Widersprüche alle in dem Sinn wahr sein können, als sie eine psychologisch mögliche Combination darstellen und dem Beobachter als Leitfaden und Anhaltspunct dienen können zu versuchen, wieweit sich verschiedene Züge, die er an diesem oder jenem Menschen beobachtet, nach solcher Anleitung in inneren Zusammenhang setzen lassen. Ja selbst der Verdacht, der unwillkürlich zuweilen aufsteigt, als habe der Psycholog, wenn er seine Temperamente abhandelte, verschiedene Personen im Auge gehabt und geschildert, die ihm als Repräsentanten des Phlegmatischen, des

Cholerischen u. s. w. galten, und unter dem Temperamente, das am besten dabei wegkommt, sich selbst gezeichnet — selbst dieser Verdacht stört dann den Werth der Lehre nicht.

Und so erledigt sich auch von selbst, was so oft zu Gunsten der Tradition angeführt worden ist, daß man doch immer wieder in der Wirklichkeit diese Typen finde, die entsetzlichen Phlegmatiker, die einen lebhaften Menschen zur Verzweiflung bringen, weil sie nicht in Aufregung kommen wollen, die liebenswürdigen Sanguiniker, die überallhin ihre frische und gute Laune tragen, die heftigen Choleriker, die man sich hüten muß zu reizen, die in sich gekehrten, äußerlich theilnahmlosen Melancholiker: es ist vollkommen wahr, daß für jeden einigermaßen gut gezeichneten Typus sich Aehnlichkeiten finden. Ist es denn mit den Köpfen eines großen historischen Gemäldes anders? Frappirt nicht auch hier häufig eine Aehnlichkeit, besonders wenn man es nicht zu genau nimmt?

Lassen wir also die Temperamentsschilderungen gelten als das was sie sind, nur möge sich nicht immer die Sisyphusarbeit wiederholen, von den Temperamenten zu reden, als gäbe es in Wirklichkeit gerade vier verschiedene, und es käme nur darauf an, sie richtig zu bestimmen, und glaube man nicht, diejenigen, die nun weder dem einen noch dem andern Bilde gleichen wollen, seien darum Bastardkinder der Natur, verurtheilt, namenlos in der Welt umherzugehen, weil sie weder dem sanguinischen noch dem phlegmatischen, weder dem cholerischen, noch dem melancholischen Musterbild, wie es dieser oder jener gezeichnet hat, gleich sehen wollen. Der Reichthum der menschlichen Lebensformen ist viel zu groß und die Gegensätze viel zu mannigfaltig gemischt, als daß man mit so wenigen Kategorieen mehr als die allervagsten und unbestimmtesten Unterschiede angeben könnte, wenn man wirklich die Eintheilung ernst nimmt, oder daß man, wenn man bestimmtere Angaben macht, nicht in Gefahr wäre, die Eintheilung viel zu enge werden zu lassen.

Setzen wir aber auch voraus, die Temperamentslehre wäre im Stande, durch Untereintheilungen und Mischungen der einzelnen Gegensätze der Fülle der Formen, die sich wirklich finden, etwas näher zu kommen, so wäre immer noch vor einer Gefahr zu warnen, daß man nemlich nicht glaube, den wesentlichen Mittelpunct des Lebens getroffen zu haben, wenn man über Grad und Art der Gefühlserregbarkeit eines Menschen im Reinen ist, und die Hauptsache über ihn zu wißen, wenn man ein bestimmtes Temperament an ihm diagnosticirt hat.

Dem gegenüber ist zunächst zu sagen, daß, was wir Temperament nennen, in unserer gewöhnlichen Menschenkenntnis nur darum eine so große Rolle spielt, weil davon die Art bestimmt ist, wie sich die Menschen im geselligen Verkehre äußerlich geben, wo sie keine Arbeit zu leisten und keine Pflicht zu erfüllen haben. Nicht umsonst rühmt man so consequent von dem Sanguiniker, daß er ein guter Gesellschafter sei. An und für sich aber ist die Erregbarkeit des Gefühls nicht durchaus etwas ursprüngliches für sich, sondern ebenso Zeichen und Folge von ursprünglichen Richtungen und Trieben im Vorstellen und Handeln, und es ist immer die Gefahr vorhanden, daß man den ganzen Menschen aus seinem Temperament erklären will, während doch sein Temperament zum großen Theil nur Folge der Bestimmtheit seiner übrigen Kräfte sein kann.

Der erste Satz, der das Temperament zu hoch anschlägt, ist der, daß es unveränderlich sei, also das von der Natur dem Menschen mitgegebene Gepräge enthalte, das sich wohl etwas abschleifen, aber nie durch ein anderes ersetzen könne. Nur das wird zugegeben, daß die Aeußerungen des Temperaments sich mit den Lebensaltern modificiren. Dem steht die andere Theorie gegenüber, daß die einzelnen Lebensalter vorzugsweise die einzelnen Temperamente vertreten. Beide Sätze gehören zu den interessant klingenden Allgemeinheiten, die falsch sind.

Der letzeren Behauptung gegenüber gilt, daß unter den Kindern vom Erwachen ihres Lebens an keine geringeren Unterschiede zu finden sind, sobald man sie wirklich beobachtet, als in jedem andern Lebensalter; es giebt also unzweifelhaft ein natürliches Temperament. Träge und lebhafte, laute und stille, ruhige und zornige, in ihren Stim-

mungen veränderliche und gleichmäßig gestimmte Naturen finden wir in der Kleinkinderschule ebenso gut wie in späteren Altern; und unter sonst gleichen Bedingungen wird meist die Verschiedenheit der Kinder in der Verschiedenheit des späteren Alters wieder zu erkennen sein. Wenn das sanguinische Temperament häufig das kindliche heißt, so ist dies nur insofern berechtigt, als der Mangel an Abstumpfung gegen eine Reihe von Eindrücken und der Mangel an Zusammenhang im Denken und Wollen die momentane Lebhaftigkeit begünstigt, mit der neue Eindrücke aufgenommen werden, und der laute Ausdruck der Freude noch nicht conventionell gehemmt ist; aber nicht in dem Sinne, als wäre jene „allseitige Empfänglichkeit" gleichmäßig vorhanden, denn die Neugier, durch welche sie sich verräth, ist sehr verschieden; als könnte nicht phlegmatische Unbeweglichkeit von Jugend an vorhanden sein, oder der kleine Mensch nicht cholerisch mit dem Fuße auf den Boden stampfen, wenn er kaum stehen gelernt hat, oder sich durch keinen neuen Reiz aus einer melancholisch eigensinnigen Laune bringen lassen. Wir verwechseln leicht das Bild des kindlichen Benehmens, das uns am meisten gefällt, mit dem allgemeinen Wesen des kindlichen Alters.

Treten nun unzweifelhaft in der Kindheit gleich große Differenzen hervor, wie später, und hat man also in diesem Sinne das Recht, von einem natürlichen Temperament zu reden, so ist damit durchaus nicht gesagt, daß nun dieses natürliche Temperament constant sei und dem Menschen sein Leben lang Art und Maß seiner Erregbarkeit bestimme. Ganz abgesehen von dem, was Erziehung und Selbstbildung, günstige und widrige Schicksale thun, die den Menschen verändern, daß man ihn „nicht wieder erkennt"; unter ganz normalen Verhältnissen bringt die natürliche Entwicklung nicht selten eine gründliche Veränderung in den verschiedenen Lebensgebieten hervor. Wir sehen lebhafte Kinder später still und in sich gekehrt werden, andere nach langem Schlummer fast plötzlich aufwachen und einen unerwarteten Reichthum entwickeln; vor allem ist es die Pubertätsentwicklung, die nicht selten eine solche Veränderung der ganzen Grundstimmung sei's zu größerer Lebhaftigkeit oder zu bestimmten Richtungen des Gefühls zur Folge hat. Fortwährende Mishandlung kann in dem geduldigsten Menschen die Heftigkeit und Leidenschaftlichkeit groß ziehen, die man als cholerisches Temperament bezeichnet; fortwährende Ueberfättigung den Empfänglichsten zu phlegmatischer Blasirtheit führen.

Hier ist auch der Ort, nun doch von körperlichen Einflüssen zu reden — nicht von der Constitution, welche ein bestimmtes Temperament ursprünglich begründet, denn davon wißen wir nichts gewißes, wohl aber davon, wie der gesammte innere Lebensverlauf alterirt werden kann durch körperliche Ursachen. Welche Veränderungen bestimmte Krankheiten oder krankhafte Dispositionen, hysterische Reizbarkeit u. s. f. direct erzeugen, ist nicht unsre Aufgabe zu schildern, aber es giebt auch eine psychologisch vermittelte Wirkung körperlicher Zustände, die nicht unbeachtet bleiben darf. Wie die neuere psychische Pathologie erst dadurch auf einen fruchtbaren Boden gekommen ist, daß sie zu zeigen vermochte, durch welche psychologische Vermittlungen körperliche Störungen des Gemeingefühls zu Wahnideen u. s. f. führen: so ist auch hier auf die psychologischen Wirkungen zu achten, welche gewiße Veränderungen der Constitution herbeirufen. Wenn z. B. einem von Hause aus lebhaften und leicht erregbaren Menschen jede heftigere Gemüthsaufregung schlaflose Nächte, jeder Aerger eine Verdauungsstörung macht, so zwingt ihn die übermäßige körperliche Resonanz, sich sozusagen ein künstliches Temperament zu schaffen und eine Ruhe und ein Gleichgewicht zu suchen, das in seiner Natur nicht angelegt ist. Umgekehrt kann Lebhaftigkeit affectirt und künstlich erzwungen werden, wo sie nicht natürlich ist, um über körperliche Verstimmungen hinwegzukommen.

Ein wesentlicher Unterschied der Geschlechter in dieser Hinsicht besteht nach unserer Ueberzeugung nicht, und man kann nur sagen, daß infolge der verschiedenen Bethätigungen, welche theils Natur, theils Sitte den beiden Geschlechtern anweist, die ganz extremen Fälle sich mehr auf Seiten des männlichen als des weiblichen Geschlechtes finden, höchstens könnte eine Statistik der widersprechenden Behauptungen, die auch in dieser

Hinsicht aufgestellt worden sind, feststellen, daß das phlegmatische Temperament überall als das Privilegium des männlichen Geschlechts auftritt.

III. Was über die pädagogische Aufgabe gegenüber der behandelten Lehre hier zu sagen ist, ergiebt sich größtentheils von selbst aus der bisherigen Ausführung. Ist es die erste Pflicht des Erziehers, die Individualität seiner Zöglinge richtig zu erkennen, so kann er dieselbe nur erfüllen, wenn er sie nach allen Seiten zugleich erfaßt und für die Zwecke, die er sich setzt, und die Methode, die er einschlagen muß, sind auch in diesem Gebiete das, was wir materielle Differenzen genannt haben, die bestimmten Anlagen und Talente und die bestimmte Gemüthsart, ohne Vergleich wichtiger als die bloß formellen Differenzen überhaupt und die Temperamentsunterschiede insbesondere. Dort handelt es sich darum, ein bestimmtes Können zu erzeugen und dem Wollen seine Richtung zu geben; auf jenem Gebiete liegt hauptsächlich die Pflege vorhandener Anlagen und der Kampf mit gefährlichen Neigungen und Willensrichtungen. Die formellen Differenzen bestimmen nur die Art und Weise, wie jene Kräfte in die Erscheinung treten, und sind zum Theil von ihnen abhängig. Nichts desto weniger versteht es sich von selbst, daß auch sie gewissenhaft beobachtet und studirt werden müßen; je allseitiger, desto besser, und wie mannigfaltig sie sind, haben wir oben in der Kürze zu zeigen versucht. Zu dieser Aufgabe können nun auch die hergebrachten Temperamentsbilder ein brauchbares und förderndes Hülfsmittel sein, wenn sie dazu dienen, eine gegebene Individualität in dem inneren Zusammenhange ihres Lebensgetriebes schneller zu verstehen; sie wären aber gefährlich und es wäre einem Pädagogen besser, er hätte nie davon erfahren, wenn er nun sich dabei beruhigen wollte, daß A ein Phlegmatiker und B ein Choleriker, A also nach diesem Recept und B nach jenem zu behandeln sei. Vielmehr wenn ein Zögling auch das ausgesprochenste Temperament nach der einen Seite hätte, so wäre jetzt erst recht die Aufgabe, zu finden, worauf bei ihm gerade diese Eigenthümlichkeit beruht und mit welchen andern Seiten seines Lebens sie zusammenhängt. Ganz besonders aber wird die Aufmerksamkeit auf scheinbare oder wirkliche Veränderungen des Temperaments zu richten sein, die sich im Verlaufe der Erziehung einstellen, und gefragt werden müßen, ob es nicht Fehler in der Erziehung selbst sind, welche aus einem lebhaften und offenen Kinde ein indolentes und schüchternes, aus einem heiteren und gleichmäßigen ein verdrossenes und reizbares gemacht haben.

Wenn man nun aber fragt: wie soll sich der Erzieher praktisch zu den individuellen Verschiedenheiten und insbesondere den Temperamentsunterschieden stellen, so gilt vor allem, daß es keinen Normalmenschen und kein Normaltemperament in dem Sinne giebt, daß alle Einzelnen demselben müßten mit Aufgabe ihrer natürlichen Unterschiede angenähert werden. Zweck der Erziehung kann also niemals sein, zu uniformiren; wenn wir uns das sittliche Ideal der menschlichen Gesellschaft verwirklicht denken, so werden auch dann noch alle Gegensätze, die wir oben einander gegenübergestellt haben, vorhanden sein können und müßen, und der éine Geist schließt die mancherlei Gaben nicht aus, am allerwenigsten die Verschiedenheiten, welche nicht den Inhalt des Wissens und Wollens, sondern nur ihr Maß und die Art ihrer Verknüpfung betreffen; keine Art von Verknüpfung der Thätigkeiten unter einander, kein Maß von Erregbarkeit hindert an und für sich die Erfüllung des Lebens mit vernünftigem Inhalt und die Uebereinstimmung seiner Functionen unter der Herrschaft einer sittlichen Idee. Wir werden die affectvolle Energie freudiger Begeisterung, sei es in den individuellen Verhältnissen der Liebe und Freundschaft, sei es in den allgemeinen der Vaterlandsliebe und der Berufsthätigkeit, sei es im Gebiete der Kunst nicht missen wollen, und ebensowenig den Zorn der Entrüstung und den Schmerz des Mitleids; wir werden weder eine vollständige Apathie für das sittliche Ideal erklären, noch auf der andern Seite jedem zumuthen, gleich stark und nachhaltig bewegt zu werden. So gilt es also nicht die Unterschiede zu zerstören, sondern sie so zu erhalten, daß sie den Zwecken des Ganzen sich ergänzend dienen.

Wohl aber hat mit Recht fast überall die Psychologie darauf aufmerksam gemacht,

wie mit verschiedenen individuellen Lebensformen auch verschiedene Gefahren für die harmonische und glückliche Ausbildung der menschlichen Kräfte verknüpft sind. Jedes einseitige Uebergewicht und jede einseitige Schwäche einer Lebensthätigkeit droht die andern in ihren für das Ganze des Lebens unentbehrlichen Functionen zu stören und zu hindern; große Erregbarkeit des Gefühls gefährdet die Besonnenheit und das consequente Festhalten vernünftiger Zwecke und Grundsätze, mangelnde Erregbarkeit vermindert die naturgemäßen Impulse, welche sowohl dem Vorstellen als dem Handeln aus dem Gefühlsleben kommen. So unmöglich es ist, alle Combinationen zu classificiren, die überhaupt wirklich vorkommen, so unmöglich ist es eine Tabelle der Gefahren zu liefern, welche von der einen oder andern Seite ausgehen und neben jede die pädagogische Medicin hinzuschreiben, die dagegen gereicht werden muß; auch hier will jedes Individuum als ein für sich durchgängig bestimmtes genommen sein und für sich studirt werden, und jedes stellt der Erziehung seine besondere Aufgabe. Und für diese gilt richtig verstanden ebenso Bacons Wort: Natura non nisi parendo vincitur. Die Mittel, mit denen man etwas ausrichten kann, sind durch die Natur der Kräfte gegeben, an die man sich wendet, um ihnen eine Wirkung abzugewinnen. Die Aufgabe selbst aber kann in nichts anderem bestehen, als darin, durch Pflege und Kräftigung der von Natur schwächeren Kräfte den andern ein Gegengewicht zu geben und zwar so, daß von ihrer verwendbaren Kraft möglichst wenig verloren gehe, wohl aber möglichst viel in den Dienst der Selbstbeherrschung komme. Das Letztere ist um so nöthiger im Auge zu behalten, als es allezeit leichter ist zu zerstören als aufzubauen, zu unterdrücken als zu beleben, leichter ein Kind von lebhaftem Gefühl und unruhiger Phantasie durch alle Mittel der Einschüchterung abzustumpfen und seine Phantasie durch Mangel an Nahrung auszuhungern, als ein träges und interesseloses zu beleben, oder einen schwachen Willen in einen starken zu verwandeln. Und dabei darf nicht vergessen werden, daß wie es im sinnlichen Leben eine Stellvertretung eines Organs für das andere giebt, wie wenn dem Blinden die Hand das Auge vertreten muß, so auch im Geistigen ein solches Vicariat der Kräfte stattfindet; hier ist der allgemeine Vicarius der selbstbewußte, durch unablässige Uebung gekräftigte Wille, der dem von Natur Ruhigen den Impetus des Temperaments ersetzen, dem von Natur nach innen zu beschaulicher Vertiefung in sich Gekehrten die Kraft des Handelns geben, den Unruhigen und Zerfahrenen, für jeden äußern Einfluß Empfänglichen zur Stetigkeit härten, die übersprudelnde Kraft des Heftigen in den Dienst der Besonnenheit und den Gehorsam des Gesetzes nehmen muß. Diesem zur Macht zu verhelfen ist, wie die Aufgabe der Erziehung überhaupt, so auch die einzige Universalmethode, um die Einseitigkeiten des Temperaments auf ihr mit den sittlichen Zielen des Menschen verträgliches Maß zu beschränken.

C. Sigwart.

Thätigkeitstrieb. In den Artikeln: „Arbeit", „Beschäftigung", „Langeweile", „Bewegungsspiele", „Fleiß", „Oekonomische Arbeiten" sind bereits die Hauptmomente dieses Triebes, insofern sie pädagogisch bedeutsam sind, erörtert worden und wir verweisen auf diese und ähnliche, wie „Lehren und Lernen". Hier gilt es, den Trieb als solchen zu charakterisiren, ihn in seiner normalen und anormalen Entwicklung darzustellen, wobei dann vom allgemeinen Begriff der „Thätigkeit" aus zugleich alle diesem untergeordneten und verwandten Begriffe ins rechte Licht gestellt werden können.

Finden wir uns erst mit dem Begrifflichen ab. Wir nennen jedes Wesen thätig, das seine Kraft äußert, zur Anwendung bringt, gleichviel zu welchem Zweck. Ist ein bestimmter Zweck oder ein bestimmtes Ziel, nach welchem hin sich die Thätigkeit folgerecht entwickelt, im voraus festgestellt und ist sie mit einer fühlbaren Anstrengung verbunden: so nennen wir sie Arbeit. In dem Begriff der Arbeit liegt immer eine Nöthigung, ein Muß. Wird das Bittere dieses Müßens aufgehoben durch willige Hingabe des Arbeitenden an sein Werk, das er frisch und unverdrossen fördert, so nennen wir ihn fleißig. In dem Artikel „Fleiß" ist derselbe (nach Rosenkranz „Pädagogik als System") erklärt als die „lebendige, umsichtige, ausdauernde Thätigkeit des Zöglings

in den Acten des Lernens," was wir insofern erweitern möchten, als der Fleiß auch auf Thätigkeiten sich erstreckt, die nicht unmittelbar zum Lernen gehören, z. B. das Kommen zur Schule. Wenn der Schüler fleißig an einem Aufsatze arbeitet, so ist diese Arbeit zwar auch ein Lernen, aber es handelt sich da bereits um die Anwendung des Gelernten, um ein selbstthätiges Machen und Schaffen, um eine productive Thätigkeit des Schülers, welche über das Lernen im engeren Sinne hinausgeht. Jede Wiedergabe der empfangenen Eindrücke, jede Darstellung der Innenwelt ist ein Gestalten, façonner (façon, factio, facere) = Gestaltgeben, mithin mehr als bloßes Lernen; keine Reproduction ohne Production.

Abstrahiren wir bei der Thätigkeit von der Anstrengung, die sie kostet, und sehen wir auf die Veranlassung und Absicht, wodurch sie hervorgerufen wird: so sprechen wir von einem Geschäft, und haben wir die Ausfüllung der Zeit, welche von der Thätigkeit in Anspruch genommen wird, im Auge, so sprechen wir von Beschäftigung. Geht aber die Thätigkeit aus einem Ueberschuß und Ueberfluß der Kraft hervor, die nach Aeußerung drängt aus Freude an ihr selber, so nennen wir sie Spiel.*)

In allen diesen Fällen ist „Thätigkeit" die in Bewegung gesetzte Kraft. Denken wir nun auch bei dem Worte vorzugsweise an diese Bewegung, an die Aeußerung des Inneren, an die Wirkung des Wirkenden: so ist damit der Gedanke an Zweck und Ziel der Bewegung keineswegs verneint. Ein Gutsbesitzer, der um die Wahl eines Abgeordneten durchzusetzen, den ganzen Tag umherfährt, in den Wirthshäusern einkehrt, mit den Leuten zecht und schwatzt und scheinbar nichts gethan hat, darf doch am Abend sagen, er sei den ganzen Tag über in Thätigkeit gewesen, um die Wahl des Abgeordneten sicher zu stellen. Der Zweck einer Thätigkeit mag nicht immer zum Bewußtsein kommen, aber schlechthin zwecklos, d. h. unvernünftig, darf sie nicht sein, wenn sie den Namen verdienen soll.

Das Eigenschaftswort „thätig" ist aus dem Hauptwort „That" gebildet. Unter „That" verstehen wir die Verwirklichung der inneren Kraft durch einen Act des selbstbewußten Willens. Das „Thätigsein", wenn es auch nicht den Anspruch machen kann, gleichbedeutend zu sein mit „Thaten verrichten", ist doch nichts anderes als: mit der dem Subject inwohnenden Kraft Veränderungen in der objectiven oder Gestaltungen in der subjectiven Welt hervorbringen und zwar in einer gewißen Stetigkeit und Folge, die auf freier Selbstbestimmung beruht. Das Pferd arbeitet und wir sagen selbst von einer Maschine, daß sie arbeite; aber wir können von beiden nicht sagen, sie seien den ganzen Tag thätig gewesen, weil eben das sich selbst zur Thätigkeit bestimmende, Ziel und Zweck setzende Subject fehlt.

Geben wir einem Menschen das Prädicat „thätig", so wollen wir damit nicht nur andeuten, daß er hier und da seine Kräfte gebraucht, sondern daß es ihm ein Bedürfnis ist, sie nach einer bestimmten Richtung zur Wirkung und Anwendung zu bringen. So sprechen wir von einem thätigen Geschäftsmann, um damit anzudeuten, daß derselbe mit Eifer und Umsicht sich seinem Berufe widme, daß er sein Geschäft nicht nur mechanisch abwickle, sondern darin ein productives, vielseitiges, aus innerem Drange hervorgehendes Streben entfalte. Diese Theilnahme des inneren Menschen an seiner Kraftäußerung, dieses von einem vernünftigen, schaffensfreudigen Willen bestimmte Hinauswirken aus dem Centrum in die Peripherie, iese productive Energie eines geistig-leiblichen Wesens: das ist das eigentliche punctum saliens sowohl in der theoretischen Fassung wie in der praktischen Behandlung des Thätigkeitstriebes, den wir eben damit bereits als einen specifisch menschlichen gekennzeichnet haben, als eine psychologische Macht, von welcher das Thier zwar Anfänge und Anklänge besitzt, deren Wesenheit ihm aber abgeht.

*) Vgl. die mit dem Obigen nicht ganz übereinstimmende Auffassung der in Rede stehenden Begriffe in den Artikeln Arbeit, Beschäftigung und den Artikel Spiel. Die Red.

Wie alles Triebleben der Seele im Unbewußten beruht und beginnt, so hat auch der Thätigkeitstrieb seine Wurzel im unbewußten Drange der Seele, der Einwirkung von außen eine entsprechende Rückwirkung von innen folgen zu lassen; physiologisch ausgedrückt: die Erregung der sensitiven Nerven auf die motorischen zu übertragen, gleichviel, ob die Action der letzteren sich in einem innerhalb des Gehirns sich vollziehenden Ablauf der Vorstellungen — als Denkthätigkeit, Arbeit mit dem Kopfe — auflöst, oder als Bewegung der Hände und Füße und Sprechorgane äußert. Wo Kräfte vorhanden sind, da wollen sie auch sich äußern und werden sie daran gehindert, so verwandeln sie sich in ein Streben nach Aeußerung und Bethätigung. Da, wo Leben vorhanden ist, auch Kräfte sich entwickeln, so ist, wo Leben auch Streben, ein Drang der Kräfte, sich räumlich und zeitlich zu offenbaren, d. h. thätig zu sein. Die Begriffe Leben und Thätigkeit decken sich. Die Form aber, unter welcher das Hinauswirken in Raum und Zeit geschieht, ist die Bewegung.

Der Thätigkeitstrieb ist zuerst Bewegungstrieb. Mit der ersten Bewegung, die ein lebendes Wesen vollzieht, dämmert das Bewußtsein in ihm auf, daß es eine Sphäre des Lebens hat, die es vom Mittelpuncte eigener Thätigkeit zu erfüllen vermag. Schon das Kind im Mutterleib bewegt sich und zeigt damit, daß es bereits einen gewißen Grad der Unabhängigkeit gewonnen hat und nach eigener Thätigkeit strebt. Der Säugling in der Wiege ist thätig, indem er seine Augen nach hellfarbigen Flächen und leuchtenden Puncten wendet. Er streckt seine Händchen aus, faßt herzhaft den dargereichten Finger und ist freudig erregt, wenn man sein Aermchen auf und niederbewegt. Er ist nicht minder thätig, wenn er schreit und Hülfe herbeizieht, um aus einem unbehaglichen Zustande herauszukommen, als wenn er, behaglich auf dem Rücken liegend, mit Händen und Füßen „arbeitet". Schon in diesen ersten Monaten des Lebens offenbart sich der Thätigkeitstrieb auf eigenthümliche Weise und eine umsichtige Erziehung wird schon da auf seine Entwicklung Einfluß üben. Ein allzureizbares Kind wird von jedem neuen Eindrucke angezogen und erregt, ohne ihn zu fixiren; ein stumpfsinnigeres wird von den Licht- und Schallreizen wenig berührt, lang unthätig und starr ins Leere blicken; ein normal sich entwickelndes Kind aber wird mit Lust und Freude seine Umgebung ins Auge fassen, auch bald auf Schälle und Klänge horchen, viel und immer mehr sehen und hören wollen und froh seine Glieder regen. Wie es nun dem passiven Kinde, das für sich hinbrütend leicht in sich selber versinkt, gut thut, wenn man seinen Blick durch einen hellfarbigen Gegenstand reizt, sein Ohr durch ein Glöckchen zum Horchen anregt und es überhaupt durch öfteren Wechsel des Orts zum Aufmerken veranlaßt: so ist dem unstäten flüchtigen Blick eine Fixirung auf wenige Puncte heilsam und es muß bei solchen Kindern schon früh der Flatterhaftigkeit vorgebeugt werden, indem man sie in den ersten Beschäftigungen, Spielen, im ganzen Thun und Lassen an eine gewiße Stetigkeit gewöhnt. Während die Kinder armer Eltern entweder daran leiden, daß ihre Thätigkeit aus Mangel an Anregung zu wenig geweckt, oder, wenn sie heranwachsen, einseitig zur Unterstützung der Eltern in Anspruch genommen wird: so bildet für die Kinder reicher Eltern die bunte Mannigfaltigkeit der auf sie eindringenden Reize, das Vielerlei von Beschäftigungen und Spielen, das jede Vertiefung hindert, die Zerstreuungssucht nährt und die Oberflächlichkeit groß zieht, die gefährliche Klippe, an welcher die Entwicklung des Thätigkeitstriebes so oft Schiffbruch leidet.

Was du thust, das thue ganz! Dieses Wort gilt nicht bloß den Erwachsenen, es gilt schon den Kindern. Um es zu erfüllen, muß der Erzieher als oberstem Grundsatz für seine pädagogische Thätigkeit huldigen: Entwickle den Thätigkeitstrieb des Zöglings durch Selbstthätigkeit zur Selbstthätigkeit.

Auf jeder Stufe seines Lebens hat der Mensch einen Kreis, den er mit seiner Kraft zu erfüllen vermag, — mag dieser Kreis so klein sein wie immer. Die Kraft nun aus ihrem Mittelpunct herauszuführen (producere), so, daß sie alle Puncte des Umkreises zu gewinnen vermag: das ist nicht nur das Endziel der Erziehung, sondern es muß

damit schon von Anbeginn Ernst gemacht werden. Der Trieb ist ja von Anbeginn vorhanden und alle Lust am Dasein und alle Lebensfreude ist ja nichts anderes als Kraftübung und Kraftbethätigung. Es ist eine Schöpferfreude, welche der Mensch mit dem höchsten Wesen theilt, das, was in ihm lebt, darstellen, räumlich und zeitlich gestalten zu können, seine Kräfte nach allen Seiten hin spielen zu lassen und in Wirksamkeit zu bringen. An dieses Hochgefühl knüpft sich das Bewußtsein der Persönlichkeit und der persönlichen Würde, aus ihm entspringt der Lebensmuth und die Lebensfreude überhaupt. Es ist das Positive im Thätigkeitstriebe und wird zur treibenden Kraft, sobald es gehemmt wird und mit Hindernissen zu kämpfen hat. Durch jede gelingende Thätigkeit erhält es einen Zuwachs und stärkt sich, durch jedes Mislingen geschieht ihm Abbruch. Die Erziehung hat nur in so weit Werth, als sie dieses Gefühl im Dienst des Wahren, Guten und Schönen in der Seele des Zöglings fest gründet und folgerecht entwickelt. Jeder Unterricht ist verfehlt, der nicht die Freudigkeit des Lernens zu erzeugen, Lust und Liebe zur Selbstthätigkeit zu entwickeln versteht.*)

Am Spielen der Kinder können Lehrer und Erzieher das Wesen des Thätigkeitstriebes studiren. Wer gesunde Kinder in ihren frei gewählten Spielen beobachtet hat, der weiß auch, daß sie spielend die allergrößte Thätigkeit entwickeln, weil sie da am productivsten sind, weil im Spiel die Kräfte des Verstandes und der Phantasie, des Gefühls und Willens harmonisch zusammenwirken mit den körperlichen Kräften und Fertigkeiten; wie da die größte Freudigkeit und Ausdauer selbst in anstrengender Thätigkeit herrscht, weil Gesetz und Regel des Spiels nicht als durch Zwang auferlegte Schranke und Fessel, sondern als Freigewolltes, als äußere Bethätigung der eigenen Innenwelt empfunden werden.

*) Beachtenswerthe Worte zum Schutze der Freiheit, welche dem Thätigkeitstrieb im Knabenleben gelassen werden soll, finden sich bei Kühner, Pädag. Zeitfragen (Frankfurt 1863); einige davon mögen hier ihre Stelle finden: „Freiheit, sich selbst zu versuchen, sich selbst nach eigener Wahl und Lust zu beschäftigen, gebe man jedem Knaben, — nur nicht dem, dem man sie in der That am unbedenklichsten zu gewähren pflegt, nicht dem, der immer artig und zahm im Winkel sitzt. Gerade einem solchen Knaben muß man eine Beschäftigung immer von neuem zurechtlegen, weil die Schlaffheit in der Freiheit noch mehr zu fürchten ist, als der Misbrauch .... Freilich wird die freie Thätigkeit des Knaben sich oft auf ganz andere Dinge richten, als auf solche, die gerade in der Schule verlangt und gepflegt werden müßen, und es wird mitunter schwer halten, die von den Knaben selbst aufgespürten Vorstellungen und Erfahrungen mit denen des directen Schulunterrichts zusammenzufügen. Es wird sogar manchmal geschehen, daß der auf seinen eigenen Wegen erfinderische, anstellige und energische Knabe bei der Schularbeit sich schwerfassend, unanstellig und schlaff zeigt. Ganz gewiß aber wird bei richtiger und consequenter Behandlung das Geschick und die Thatkraft, die der Knabe in der einen Richtung gewonnen, zuletzt auch in die Richtung der Schule sich finden und dieser selbst zu gute kommen. Es giebt Knabennaturen, die mit einer Fülle von Kraft und mit zäher Beharrlichkeit erfinderisch in der Welt ihrer Vorstellungen arbeiten und schaffen, die frühe selbständig sich durchs Leben schlagen und in allen Lagen des Lebens geschickt und tüchtig sich erweisen, — nur nicht in der Schule. Solche Naturen laufen allerdings Gefahr, gegen die bestehenden Verhältnisse zu verstoßen, vielleicht für sie unbrauchbar zu werden oder sogar in ihnen zu Grunde zu gehen; aber sie sind gemeiniglich nicht die schlechtesten und werden vielleicht die tüchtigsten, wenn es schließlich gelingt, ihre Kraft einheitlich zu concentriren. Daß dies bei manchen nur allmählich geschehen wird, daß darüber ein oder das andere Jahr verloren gehen kann, d. h. daß ein Knabe dieser Art vielleicht um ein oder zwei Jahre später in den unteren Schulclassen aufrückt, als ein Schüler, dem jede freie Thätigkeit abgeschnitten und alle Kraft ausschließlich auf die Schule hingezwängt wird, das soll nicht geleugnet werden. Aber es fragt sich wohl, ob es bloß darauf ankommt, den Knaben um jeden Preis so rasch wie möglich durch alle Schulclassen zu treiben. Wer nicht allein einen unterrichteten Knaben, wer einen besonnenen, in sich selbst bestimmten und selbstthätigen Jüngling erziehen will, der wird um diesen Preis auch zwei oder drei Jahre des Knabenalters wagen und einer im 17. und 18. Jahre gereiften Frucht sich vielleicht mehr zu erfreuen haben, als einer frühreifen des 14. und 15. Jahres.“ (S. 59 f.) D. Red.

Der Unterricht soll nun allerdings kein Spiel sein; das sechsjährige Kind, wenn es in die Schule kommt, weiß es recht gut und merkt es in der ersten Stunde, daß in der Schule nicht gespielt, sondern gearbeitet werden soll, und daß die Schularbeit viel Entsagung, Aufopferung und Anstrengung fordert. Aber dahin soll jeder gute Lehrer trachten, und das muß ein Hauptbestreben seiner Lehrthätigkeit sein, daß seine Schüler wie im Spiel mit Theilnahme des ganzen Menschen arbeiten und ihrer Thätigkeit sich freuen; daß alles Lernen bis zu dem Puncte geführt wird, wo die bloß empfangende Thätigkeit des Schülers übergeht in ein selbstthätiges Verarbeiten und Gestalten des empfangenen Stoffs. Dazu gehört vor allem, daß man ihn nicht mit Worten bezahlt, die er nicht versteht, für die er keine Anknüpfungspuncte hat; daß man ihm keine Abstractionen zumuthet, die über seinem geistigen Gesichtskreise liegen, daß man ihm nicht mehr und nur das giebt, was seine Kraft bewältigen und ungezwungen gestalten kann. Je anschaulicher der Unterricht, desto mehr kommt er auch dem Thätigkeitstriebe des Schülers entgegen. Im Princip der Anschauung liegt aber mehr als das bloße Vorzeigen und Vormachen; der wahrhaft anschauliche Unterricht ist der, welcher zum selbstthätigen Erfassen des Gegenstandes führt, denselben für die Innenwelt des lernenden Subjects erobert, so daß die gewonnene Kenntnis ein Erleben geworden ist und zugleich eine Staffel zum Weiterstreben. Von Göthe heißt es in den Mittheilungen Riemer's: „Alles, was ihn bloß belehrte', ohne seine Thätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben, war ihm verhaßt. Lernen auf seine Weise hieß praktisch lernen, durch eine an den Gegenständen in der Natur selbst gewonnene Belehrung." Wie viel lebendiger und anregender wird z. B. der Unterricht in der Erdbeschreibung, wenn der Lehrer, anstatt Erklärungen von der Gestalt der Erde, von Flußsystemen, Hoch- und Tiefebenen ꝛc. dem Schüler vorzutragen (zu dociren) und ihm gleich vollendete Kartenbilder vorzulegen, vorerst mit ihm ins Freie geht, den Horizont schauen, die in den Fluß mündenden Bäche verfolgen, an nahe liegenden Gegenden den Unterschied von Hochfläche und Tiefland ꝛc. erkennen läßt und dann den Schüler anleitet, selber ein Kartenbild zu entwerfen, dessen Mittelpunct der Wohnort ist. Wer auch nur in rohen Umrissen ein Kartenbild zu entwerfen gelernt hat, der hat auf praktische Weise einen Begriff von Landkarten überhaupt gewonnen und wird den complicirtesten Bildern dieser Art ein offenes Verständnis entgegenbringen. Je mehr körperliche Thätigkeit mit der geistigen in Verbindung gebracht werden kann, desto besser! Zum stillen Memoriren geselle sich das laute Auffagen und ausdrucksvolle Hersagen, zum Sprechen das Singen, zum innerlichen Anschauen und Erkennen die Darstellung durch das schriftliche Wort oder das gezeichnete Bild! Wie freut sich schon der kleine Elementarschüler, wenn er die Sätze, welche er richtig sprechen gelernt hat, nun auch aufschreiben kann! Jede vereinzelte, isolirte Seelenthätigkeit ist für das aus concreter Fülle schöpfende Jugendleben eine mühsame Abstraction. Welche rege und freudige Thätigkeit herrscht in einer Rechenstunde, wo alles in einander greift, Anschauung und abstracte Verstandesthätigkeit, Einbildungskraft und praktische Fertigkeit! Warum ist einen Aufsatz zu liefern für so viele Schüler eine Qual? Weil ihnen Gegenstände zur Bearbeitung gegeben werden, denen die junge Kraft nicht gewachsen ist, weil sie Begriffe reproduciren sollen, für welche keine Vorstellungsbasis vorhanden ist und die sie nicht selbstthätig in ihrer eigenen Seele gebildet haben. Man wähle aber die Themen aus dem Kreise ihrer Anschauung, mache sie völlig vertraut mit dem Gegenstande, errege ihr gemüthliches Interesse und versetze auch die Phantasie in eine freie Thätigkeit: so wird das Wort „pectus facit disertum" sich auch hier bewähren und der Thätigkeitstrieb ungehindert hervorbrechen und große Befriedigung darin finden, das was innerlich reif geworden ist und bereits Gestalt gewonnen hat, nun auch äußerlich darstellen und formen zu können. Der Schüler fühlt dann seine Kraft und es macht ihm Freude, sie spielen zu lassen; seiner Thätigkeit sind zwar feste Schranken gezogen, doch innerhalb derselben kann er sich frei bewegen.

Darin haben die Fröbel'schen Kindergärten — so wenig das künstlich Gemachte an ihnen zu verkennen ist — jedenfalls das Richtige getroffen, daß sie den ganzen Menschen erfassen, und sie sind eben darum so bedeutsam für die Entwicklung des Thätigkeitstriebes der zarten Jugend, namentlich aller derjenigen Kinder, die sonst in dumpfer Unthätigkeit und geistiger Stumpfheit aufwachsen würden. Diese „Spielschulen", wenn sie ihrem Zweck getreu bleiben, wecken die geistige Thätigkeit und nehmen sie zugleich in Zucht. An körperlicher Thätigkeit fehlt es den Kindern der niederen Stände weniger als an der Anregung und Bildung der Aufmerksamkeit. Die natürliche Folge dieses Mangels ist geistige Trägheit und Stumpfheit, und setzt sich diese fest, dann entsteht daraus eine Lust am Nichtsthun, ein Widerwille gegen alle Anstrengung, sei es körperliche oder geistige, jene Versumpfung der Kräfte, welche unsere Sprache sehr treffend mit dem Worte „Faulheit" bezeichnet. Nicht die Armut ist das größte Uebel des sogenannten Proletariats, sondern die frühzeitige Verkümmerung des Thätigkeitstriebes. Aber auch in den Häusern der Vornehmen und Reichen sind faule Knaben und Mädchen nicht allzuselten, weil dort in schwächlicher Nachsicht der natürlichen Trägheit zu viel Vorschub geleistet und der Jugend alles, auch das Lernen, so leicht als möglich gemacht wird. Vergnügungssucht, Genußsucht, Tändelei treten dann an die Stelle jener Rüstigkeit und Frische, welche aus normaler Befriedigung des Thätigkeitstriebes entspringt. „Da der Trieb in dem Grade sich dem Genuß zuwendet, als er sich von der Thätigkeit abwendet, so wird das faule Kind leicht gefräßig, unreinlich, diebisch, lügenhaft. Am schlimmsten scheint das bei Mädchen zu sein. Die in sich gekehrten Naturen, besonders die weichen, sonst auch das phlegmatische Temperament genannt, sind am meisten zur Unart des Faulwerdens geneigt" (Schwarz, Erz. L. 2. Aufl. II. S. 445). Ist die Faulheit selber schon eingetreten, dann ist sie mehr als bloße „Unart", sie ist Entartung der Lebenskraft und eigentlich schon ein Laster, wie ja bereits der Müßiggang aller Laster Anfang ist.

Glücklicherweise gehört es zu den selteneren Fällen, daß die Faulheit schon bei der Jugend so tief gewurzelt ist, daß sich der Thätigkeitstrieb gar nicht mehr regt. Der Trieb nach Bewegung, nach Aeußerung und Bethätigung seiner Kräfte ist dem jungen Menschen so natürlich, daß es meist nur geringer Nachhülfe bedarf, um den erschlaffenden Thätigkeitstrieb wieder anzuregen. Mancher Schüler scheint träge zu sein und ist doch nur ein langsamer Kopf, der zum Ueberlegen Zeit braucht, weil er ein ehrlicher Denker ist, der aus seiner Börse nur die Münze hergiebt, die darin ist. Manchem geht es langsam auch von der Hand, aber er ist treu und beharrlich. Da gilt es, auch dem Schwächeren mit Liebe entgegen zu kommen, ihm Muth zu machen, indem man ihm Gelegenheit bietet, etwas zu thun und zu Stande zu bringen, was ihn und andere erfreut. Dem Trägen suche man vorerst auf physische Weise nahe zu kommen, indem man ihn stufenweis zu immer wachsender körperlicher Bewegung und Rührigkeit nöthigt; die Rückwirkung auf das Geistige wird nicht ausbleiben. Ist nur erst auf einem Puncte der Hang zur Trägheit durchbrochen, Lust an der eigenen Kraftäußerung gewonnen, dann folgen die übrigen nach. Eine Hauptbedingung für die Rüstigkeit des Thätigkeitstriebes auf allen Lebensstufen bleibt Mäßigkeit im Essen und Trinken, auch im Schlafen; überhaupt eine geordnete zweckmäßige Diät. Diese macht geschickt und aufgelegt zu allem guten Werk. Sodann steht dem Erzieher eine nicht geringe Hülfe zu Gebot im Beispiel. Er selber muß auch hier mit gutem Beispiel vorangehen, manche Arbeit, namentlich auch manche Fußwanderung mit dem Zögling um die Wette vollbringen. Ein Kind, das unter thätigen, strebsamen Menschen lebt, wird schon durch diese persönliche Anregung getrieben, desgleichen zu thun. Der Nachahmungstrieb greift dem Thätigkeitstriebe stark unter die Arme. Noch wirksamer erweist sich der Ehrtrieb, welcher selbst trägere, kältere Temperamente anzufeuern vermag und, richtig geleitet, auch der sittlichen Thatkraft Schwung und Energie verleiht (vgl. d. Art. Ehrgefühl). Das Streben, sich mit den Gespielen und Altersgenossen zu messen, womöglich sie in ihren Leistungen zu

übertreffen, ist ebenso natürlich als berechtigt. Den Wetteifer Gleichstehender und Gleichstrebender, hinter denen zurückzubleiben unehrenhaft ist, hat der Schulunterricht vor dem Privatunterricht voraus und diesem kommt es zu statten, wenn zu den Kindern des eigenen Hauses noch einige aus andern Familien hinzugebracht werden können. Es ist den Kindern ehrenvoll und macht ihnen große Freude, wenn sie auch hier und da ein den Erwachsenen zukommendes Geschäft übernehmen und ihnen helfen und an die Hand gehen können; das hebt ihr persönliches Selbstbewußtsein. Mädchen, auch in höheren Ständen, sollen von einer umsichtigen Mutter zu allerlei Hülfsleistungen in häuslichen Geschäften, im Garten und in der Kinderstube herangezogen werden, schon darum, weil das zu viele Sitzen hinter dem Stickrahmen und Buche, oder am Piano und Zeichenbrett nichts taugt und den Trieb nach frischem Eingreifen ins Leben, in die Außenwelt lähmt. Alle körperliche Bewegung wirkt erfrischend auf die geistige Thätigkeit und kommt dieser indirect zu gut, wenn sie ihr auch direct Zeit zu rauben scheint. Darum vermeide man alle ängstliche Rücksicht auf das körperliche Befinden und bekämpfe unerbittlich die Weichlichkeit. Auch in dieser Hinsicht sind Turnübungen für beide Geschlechter unschätzbar.

Auch der Erwerbstrieb kann zum mächtigen Stachel für die Erweckung und Belebung des Thätigkeitstriebes werden, doch ist große Vorsicht vonnöthen, damit nicht dieser in jenen aufgehe und von ihm verschlungen werde. Den Erwerbstrieb so frühzeitig aufzuregen, wie es bei der amerikanischen Jugend geschieht, die schon Handels- und Wechselgeschäfte treibt und auf eigene Hand Geschäftsreisen unternimmt, ohne den Eltern ein Wort zu sagen: das widerstrebt dem idealen Wesen deutscher Bildung. Ein anderes ists, wenn Kinder armer Eltern in die Fabrik gehen müßen, um sich und den Ihrigen den nöthigen Lebensunterhalt zu gewinnen, oder wenn der ärmere Schüler dem reicheren Privatunterricht ertheilt, um für sich selber das Nöthige beschaffen zu können. Die Noth, welche so vieles lehrt, erweckt auch bei trägeren Naturen schon frühzeitig den Thätigkeitstrieb, der denn auch in den ärmeren Volksclassen bei weitem mehr zur Entwicklung gelangt, als bei den Reichen und Hochgestellten. Die Kinder der letzteren sollten aber mehr, als es gewöhnlich geschieht, zu gemeinnütziger Thätigkeit angeleitet werden und es frühzeitig als etwas edles und würdiges erkennen, die eigene Kraft zum Wohl und Nutzen der Mitmenschen zu gebrauchen. Künstliche Anlässe herbeizuführen, wie Niemeyer (vgl. Grunds. der Erz. u. d. Unterr. I. 9. Aufl. S. 299) empfiehlt, z. B. einen schlechten und gefährlichen Weg auszubessern, ein Stückchen Heideland urbar zu machen 2c. möchte weniger sich empfehlen, als die ungesucht sich darbietenden Anlässe zu benutzen, und zwar so, daß der Zögling von seiner Zeit etwas opfern muß. Wenn er mit Hacke und Spaten auszieht und für eine Stunde Handarbeit von einer Schul- oder Arbeitsstunde daheim loskommt, so geht er auf den Tausch willig ein, hat sich aber in der Kraft der Aufopferung nicht gerade viel geübt.

Der Erkenntnistrieb ist ein Hauptmotiv für die geistige Thätigkeit, offenbart jedoch seine Macht erst in reiferen Jahren. Immerhin bleibt schon für die zartere Jugend die Freude, etwas Neues gelernt, eine Wahrheit erkannt, ein Problem gelöst zu haben, ein starker Reiz, weiter zu arbeiten und geistig zu wachsen, und wie die Freude um so reiner und inniger ist, je größere Anstrengung es kostete, den geistigen Fortschritt zu machen, so giebt eben diese Freude wieder Kraft zu neuer Thätigkeit; wir freuen uns ja in der Freude an gewonnener Erkenntnis immer zugleich an unserer Thätigkeit, durch welche wir sie gewonnen haben. Darum kann nur ein gründlicher Unterricht den Thätigkeitstrieb gründlich entwickeln, während der oberflächliche und spielende Unterricht ihn hemmt.

Uebrigens kommt hier die Individualität sehr in Betracht. Geistig kräftige Naturen werden, wie sie überhaupt durch Druck und Hemmung von außen zu größerer Thätigkeit aufgestachelt werden, auch bei mangelhaftem und schlechtem Unterricht nicht in Unthätigkeit versinken, vielmehr zu größerer Selbstthätigkeit sich getrieben fühlen. Solche urkräftige Geister sind aber dünn gesäet. Jeder Trieb, der nicht genährt wird, erlischt allmählig.

oder er geräth auf Abwege, wenn er nach Stoff und Beschaffenheit nicht die rechte Nahrung findet. Die Schüler treiben dann Allotria.

Schon in den ersten Kinderjahren ist der hervorbrechende Zerstörungstrieb nicht selten ein verirrter Thätigkeitstrieb, der in Ermanglung anderer Beschäftigung die unter seine Botmäßigkeit gerathenden Dinge kurz und klein schlägt oder nach dem Frosche mit schweren Steinen wirft, um zu sehen, welche Reaction des Thieres auf diese Action der jungen Menschenkraft folgt (vgl. Bd II. S. 602, 608). In den Jünglingsjahren, wo ein Ueberschuß von Kraft vorhanden ist und der Muth gern in Uebermuth ausbricht, ist angestrengte Thätigkeit, körperliche und geistige, vonnöthen, um den Thätigkeitstrieb vor zerstörenden Ausbrüchen zu bewahren. Aber dasselbe Quantum, das wir der einen Kraft zumuthen, kann für die zweite ein Zuviel, für die dritte ein Zuwenig sein und dann wird sie entweder überspannt oder wählt sich eigene Wege, falls ein kräftiger Trieb vorhanden ist. Jede übermäßige Anspannung hat Abspannung und Schlaffheit zur Folge. Desgleichen tritt Läßigkeit und Trägheit ein, wenn nicht die den vorhandenen Anlagen und Fähigkeiten entsprechende Thätigkeit gefunden wird. So erzählt Amalie Sieveking, die auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichts so energisch thätig war, in ihren „Denkwürdigkeiten“ (Hamburg, 2. Aufl. 1860): „Mein Temperamentsfehler war der mit dem Phlegma verbundene der Trägheit. Was sagt ihr, wenn ich euch gestehe, daß ich als junges Mädchen noch nach meiner Confirmation nicht einzelne Stunden, nein halbe Tage unthätig auf dem Bette verträumte, ohne müde, ohne krank zu sein, nur aus entschiedener Unlust, mich zu beschäftigen. Hinterher schämte ich mich freilich der so schändlich verlorenen Zeit und klar ward es von mir empfunden, daß ich, um nicht moralisch unterzugehen, durchaus eines stärkeren Spornes zu geregelter Thätigkeit bedürfe, als er in meiner damaligen häuslichen Lage sich fand. Ich sah mich um nach einem Geist und Herz befreienden Berufe, der Herr ließ ihn mich finden in dem Unterrichte der Jugend und darin zugleich die beste Waffe gegen den natürlichen Hang zur Trägheit.“

In den Entwicklungsjahren walten aber auch körperliche Ursachen ob, welche den Thätigkeitstrieb plötzlich aufzuheben scheinen. Gefährlich sind in dieser kritischen Zeit besonders die sentimentalen, brütenden Stimmungen, in denen der junge Mensch sich an seine Phantasiegebilde hingiebt, in eine Lesewuth geräth, welche durchaus nicht auf dem Wissenstriebe, sondern im Selbstgenuß des Phantasielebens beruht. Da gilt es, ihn durch angestrengte Thätigkeit, namentlich körperliche Bewegung, von sich selber abzuziehen, dabei aber doch mit einer gewißen Schonung und Nachsicht zu behandeln und keine allzu rauhen Anforderungen an den Thätigkeitstrieb zu stellen, der, wie wir an dem oben angeführten Beispiel gesehen, seine intermittirenden Momente hat. Eine liebreiche Berücksichtigung der Individualität des Zöglings erweist sich gerade in dieser Zeit heilsam. Uebrigens ist es eine sehr ersprießliche Nothwendigkeit unserer socialen Verhältnisse, daß der junge Mensch gerade in den Entwicklungsjahren tüchtig lernen muß, sei es, um das herannahende Examen zu bestehen, sei es, daß er als Lehrling in Zucht genommen wird. Auch die Fortbildungsschulen (Abend- und Sonntagsschulen) haben neben dem geistigen Gewinn den hoch anzuschlagenden sittlichen, daß sie den Ueberschuß der Kraft auf Nützliches richten und vor mancher Versuchung in den Freizeiten bewahren.

Auf der richtigen Wahl des Berufs beruht die gesunde normale Entwicklung des Thätigkeitstriebes. Obwohl die Erfahrung zeigt, daß bei entschiedener Anlage für einen Beruf der kräftig aufstrebende Trieb, wenn er auch anfangs unsicher umhertastet und irre geht, doch zuletzt das Rechte findet und dann in seiner ganzen Fülle sich offenbart, so sind doch auch die Fälle nicht selten, wo eine sonst frische Thatkraft abnimmt und wenig leistet, weil sie nicht ins rechte Fahrwasser gelenkt wurde. Wie viele ganz äußerliche Rücksichten, Vorurtheile, eitle Motive walten noch ob bei der Berufswahl, und zwar ebensowohl von Seiten der Jugend wie von Seiten der Eltern und Anverwandten! Da werden schon die Knaben, wenn sie noch in den Kinderschuhen laufen, mit der Frage

gekitzelt: Was willst du werden? und es setzt sich dann in den jungen Köpfen ein Gedanke fest, der mit dem individuellen Thätigkeitstriebe wenig oder gar nichts zu thun hat. Sollte aber auch beides, Anlage und Neigung mit der Berufswahl stimmen, so ist es doch nicht gut, den Thätigkeitstrieb zu früh einzudämmen und einseitig auf sein Ziel zu lenken. Da heißt es alsbald: das brauch' ich als Soldat oder Oekonom oder Geschäftsmann nicht zu wissen und nicht zu lernen.

Es ist ein rühmlicher Zug in dem humanitaren Streben unserer Zeit, daß auf ein nicht zu geringes Maß allgemeiner Bildung auch für die arbeitenden Classen gedrungen wird; daß, während die socialen Verhältnisse die Theilung der Arbeit zur Nothwendigkeit machen, eine tüchtige Schulbildung dieser Einseitigkeit dadurch zu begegnen sucht, daß sie zugleich eine gewiße Elasticität erzeugt für verschiedene Arbeitsgebiete; daß sie namentlich in ihrem Vereinsleben manche Schranken, welche den Thätigkeitstrieb in früheren Zeiten einengten, hinwegzuräumen sucht. Sie giebt den Lehrlingen und Gesellen mannigfache Gelegenheit, sich geistig fortzubilden, öffnet auch dem weiblichen Geschlecht manche Berufsarten, von denen es früher ausgeschlossen war, und will seinem Thätigkeitstriebe nach allen Seiten hin gerecht werden. Sie hat das bedeutsame Wort: Gleiches Recht auf Arbeit für alle! auf ihre Fahnen geschrieben und die Arbeit nicht bloß zur Pflicht, sondern auch zur Ehre gemacht, wie nie zuvor, so daß es auch für die hoch- und höchstgebornen Herren kaum noch möglich ist, unthätig auf der Bärenhaut zu liegen, und die edelsten Damen wetteifern, Krankenpflegerinnen zu sein und dem allgemeinen Besten ihre Kräfte zu weihen.

Daß in dem unruhigen Treiben und hochgesteigerten Streben, im ganzen Gährungsprocesse der Gegenwart auch diese edeln berechtigten humanen Triebe vielfach übertrieben werden und in verkehrte Emancipationsgelüste ausarten, liegt auf der Hand. Aus dem Extrem einseitiger Anregung und Entwicklung des Thätigkeitstriebes ist man in das andere einer falsch verstandenen Vielseitigkeit gerathen, möchte schon aus der Elementarschule eine Realschule machen, aus den höhern Töchterschulen Realgymnasien, wo nicht Universitäten, und daneben noch Arbeitsschulen, Kunstschulen, Kunstgewerbeschulen, Wirthschaftsschulen &c. für die Mädchen errichten (vgl. das übrigens recht tüchtige und praktische Buch von Minna Pinoff: Die Erziehung der Frau zur Arbeit. Breslau 1867). Indem man den großen Werth geistiger Bildung auch für den materiellen Erwerb richtig erkannt hat, ist man in eine Lehr- und Bildungssucht gerathen, welche die Lectionspläne der Schulen überfüllt und den armen von Stunde zu Stunde gehetzten Knaben und Mädchen auch nicht ein Stündchen des Tages frei läßt zur stilleren Sammlung und freithätigen Erholung. Darunter leidet dann nicht bloß die ideale Seite des Gemüthslebens, sondern dem Thätigkeitstriebe selber geschieht Abbruch, da bei der unnöthigen Hast der Thätigkeit, bei jener Geschäftigkeit, die zwar jede Minute des Tages ausfüllt, aber sich nicht zu vertiefen vermag, auch die ursprüngliche Productivität verloren geht. Das Streben nach dem Erwerb materieller Güter, nach Besitz, nach Verschönerung des Daseins hat den Thätigkeitstrieb aufs straffste angespannt und nicht wenig jene nervöse Hast im ganzen Thun und Treiben, die unser Zeitalter kennzeichnet, gefördert. Es liegt in diesem Erwerben, Erringen, Erobern neuer Arbeitsfelder ein verführerischer Reiz, der den Reiz des Genusses selber noch übertrifft und dem sich thatkräftige Menschen nur zu gern überlassen. Fr. A. Lange macht in seiner „Geschichte des Materialismus" die richtige Bemerkung: „Die Mittel zum Genuß zusammenraffen und sie dann nicht auf den Genuß, sondern größtentheils wieder auf den Erwerb verwenden, das ist der vorherrschende Charakter unserer Zeit." Jede Leidenschaft, und sei es auch die leidenschaftliche Hingabe an das Geschäft, an die Arbeit, an den Thätigkeitstrieb, hat aber ihre Gefahr; sie raubt uns die innere Freiheit. Wie der Gelehrte sich nicht soll beherrschen lassen von seiner Lectüre und Forschung; der Schriftsteller nicht von seiner Schriftstellerei, so ergeht auch an den Staatsmann, den Industriellen, ja an alle Arbeiter die Mahnung, über den beruflichen Zwecken und Zielen nicht den höchsten Zweck des Menschenlebens

zu vergessen, dem doch alle unsere Thätigkeit in letzter Instanz dienen und sich hingeben muß, wenn sie nicht den Schwerpunct verlieren und damit die Weihe und Würde einbüßen will. Wie kann man an das Größte und Kleinste zugleich denken? fragt J. Paul im Titan und er antwortet treffend: „Wenn man an jenes zuerst denkt." Der Thätigkeitstrieb, losgelöst vom religiösen Leben, führt schließlich zum Materialismus und der materialistische Bestandtheil fehlt ihm nicht, auch wenn er als ethischer Materialismus sich verwirklicht, der das Leben und Streben der Gegenwart charakterisirt.

A. W. Grube.

Theaterbesuch. Die hierauf bezüglichen pädagogischen Fragen — ob solcher Besuch dem Kinde, dem Knaben, dem Jüngling, also dem Jugendalter, soweit es noch Object der Erziehung ist, zu gestatten, vielleicht sogar zu empfehlen sei oder nicht, und welche Bedingungen dafür zu stellen seien — Fragen, die zu ernsten Gewissensbedenken werden können: — sie ordnen sich dem allgemeineren sittlichen Urtheil über das Schauspiel unter; wer das Theater etwa wie Tanz und Spiel, überhaupt für etwas unchristliches, weltliches hält, — entweder weil es nicht religiöse Stoffe sind, die zur Darstellung kommen, oder weil er, auch wenn es sich nach Art der mittelalterlichen sogenannten Mysterien um einen biblischen Gegenstand handelte, wie in einem Passionsspiel, unter allen Umständen die dramatische Darstellung für einen unnützen Zeitvertreib oder gar für eine Schule der Verstellung, der Unwahrheit, für ein Stück von der pompa diaboli hält: der freilich wird auch seinen Kindern jegliches Zuschauen verbieten und ihnen denselben Abscheu einzuflößen suchen, den er empfindet, wenn er auch nur das Wort Theater hört. Sagt man einem solchen, das Theater führe ja dem Zuschauer nichts andres vor, als die wirkliche Welt, es sei nur der Spiegel, in dem die Gestalten, die uns im Leben überall begegnen, auf einen Punct gesammelt uns vorgehalten werden; die Bühne seien die Bretter, die die Welt bedeuten, und die Wirklichkeit nach ihren guten und schlimmen Seiten kennen zu lernen sei ja heilsam und nothwendig, jedenfalls können die Blicke des Kindes nicht gegen das Theater der wirklichen Welt verschlossen werden: so antwortet er, daß die poetische Darstellung auch dem Schlimmen einen Reiz gebe, es als in seiner Art berechtigt hinstelle, ihm somit eine unverdiente Ehre erweise, also die Reizung, die schon stark genug von der wirklichen Welt ausgehe, noch um vieles erhöhe. Oder will man mit Schiller in seiner bekannten Rede vom J. 1784 die Schaubühne sogar zu einer moralischen Anstalt machen, die noch stärker sittlich wirken müße, als selbst Religion und Kirche, weil diese nur in weiter Ferne, in Himmel und Hölle der Phantasie Schreckbilder und Lockungen vorhalte, während die Schaubühne den Lohn des Guten und die Strafe des Bösen, überhaupt das ganze Walten der göttlichen Vorsehung in unmittelbarer Gegenwart zur Anschauung bringe: so wird der Theaterfeind sagen, wenn auch ein Bösewicht auf der Bühne von der Nemesis ereilt werde, so sei das doch nur Spiel und wer nicht vorher schon an ein Gericht Gottes glaube, den werde solches Spiel nicht davon überzeugen, werde ihn für seine Probe nicht bekehren; hat doch Schiller selbst zwei Jahre früher in einem Aufsatz „über das gegenwärtige deutsche Theater" Fragen aufgeworfen, wie diese: „Werden darum weniger Mädchen verführt, weil Miß Sara Samson ihren Fehltritt mit Gift büßt? Eifert ein einziger Eheman darum weniger, weil der Mohr von Venedig sich so tragisch übereilte?" Und unverblümt fährt er fort: „So lange die Schlachtopfer der Wollust durch die Töchter der Wollust gespielt werden, so lange die Scenen des Jammers, der Furcht und des Schreckens mehr dazu dienen, den schlanken Wuchs, die netten Füße, die Grazienwendungen der Spielerin zu Markte zu tragen, mit einem Wort: so lange die Tragödin mehr die Gelegenheitsmacherin verwöhnter Wollüste spielen muß: so lange mögen immer unsre Theaterschriftsteller der patriotischen Eitelkeit entsagen, Lehrer des Volkes zu sein." Sehen wir aber auch von solchen doch mehr accidentiellen und persönlichen Verderbnissen ab, denken wir uns, was ja nicht nur möglich ist, sondern wofür sich hin und wieder namhafte Beispiele anführen lassen, daß z. B. die Darstellerin

einer Iphigenia nicht wie Schiller a. a. O. sagt, eine abgefeimte Italienerin ist, die mit einem schelmischen Blick ihr eignes Zauberwerk wohlbedacht wieder zerstört, sondern eine sittenreine Künstlerin, die mit begeisterter Hingebung ihren Künstlerberuf zu erfüllen sich ernstlich bemüht: immer bleibt doch die Gefahr, daß dem Zuschauer das Böse, Unkeusche, Zweideutige, was er vor Augen sieht, mehr Wohlgefallen, als die Strafe desselben im lezten Act Schrecken einflößt und moralische Vorsätze in ihm weckt. Hiezu mag noch die Bemerkung angefügt werden, daß viele tüchtige Schauspieler und Opernsänger ihren eignen Kindern niemals den Besuch des Theaters erlauben, wenn sie selber, die Väter oder die Mütter, auftreten. Darin giebt sich ein tiefwahres Gefühl kund; welcher ehrenhafte Mann möchte sich vor seinem Kind als Don Juan im ersten Finale dieser Oper sehen lassen? Ist aber der Widerspruch zwischen einer Theaterrolle, wenigstens von dieser Art, und zwischen der väterlichen Würde ein so schneidender, so dürfen wir denselben wohl auch dahin ausdehnen, daß wir sagen: einen Mann, den es überhaupt achtet und achten soll, darf das Kind niemals in solch zweideutiger Situation vor sich sehen; einen Menschen aber, der seine Achtung gar nicht verdient, bei dem also zwischen solch einer Rolle und dem eigenen Charakter kein Widerspruch ist, soll es ebensowenig handeln sehen als seine schlechten Grundsätze auskramen hören. Auch wenn man nicht unmittelbar vom Standtpunct der Ethik, sondern von dem der Pädagogik ausgeht, ist es unter ähnlichen Voraussetzungen möglich, zu solch einem Verwerfungsurtheil zu gelangen. Es ist richtig, daß Kinder irgend etwas neues, glänzendes, unterhaltendes zu sehen höchst begierig sind; wie irgend ein schönes Bild, irgend ein Ereignis auf der Straße sie anlockt, so übt eine Kunstreiterproduction, eine Hunde- oder Affenkomödie, ein Bärenführer, eine Menagerie, ähnlich wie eine zur Drehorgel abgesungene Mordthat einen unwiderstehlichen Reiz auf jedes gesunde Kind aus. Aber der Rigorist wird immer sagen: das sei zwar natürlich, aber doch nur ein Stück Erbsünde, es sei jene Augenlust, die die Bibel unter den Fundamentalsünden aufführe, und die zur nächsten Nachbarin die Fleischeslust und das hoffärtige Wesen habe. Wolle man also durchs Theater diese Schaulust etwa auch veredeln, so sei das eben nur die Verfeinerung von etwas sündhaftem; statt dessen müße, wie alles Gelüste, so auch dieses vielmehr schlechthin unterdrückt werden.

Wer den Theaterbesuch pädagogisch dennoch gestatten will, wem sein gesundes Gefühl sagt, daß troz allem obigen ein absolutes Theaterverbot ein nicht zu billigender Rigorismus, eine sich nur durch scheinbare christliche Motive rechtfertigende Inhumanität, eine Beraubung der Jugend wäre, der wird, um diesem Gefühl eine klar erkennbare Motivirung zur Seite zu stellen, in erster Linie von einer etwaigen positiv sittlichen Bedeutung und Wirkung, die das Theater haben soll, absehen und sich auf den ästhetischen Standtpunct stellen müßen. Das Theater gewährt uns eine so vollkommene Darstellung einer Dichtung, daß diese dadurch für einen Moment vor unsern Augen und Ohren zu wirklichem Leben wird, zu wirklichem Geschehen, dessen Zeugen wir sind, das wir miterleben. Es bietet die Gebilde des dichterischen Schöpfergeistes nicht bloß, wie ein gelesenes Gedicht, innerlich unsrer Phantasie dar, es macht dieselben auch nicht bloß, wie das Gemälde in unbeweglicher Form durch Zeichnung und Farbe auf der flachen, leblosen Leinwand sichtbar, es bringt sie auch nicht bloß in der Gestalt melodischer und harmonischer Tonverbindungen an unser Ohr, wie die Musik, sondern, indem es alle diese Künste zu Hülfe nimmt, läßt es die Geschöpfe des Dichters als lebendige Menschen vor unsern Augen und Ohren handeln, lieben und leiden, und ist so der Punct, wo das Ideale sich sichtbar und greifbar realisirt, wo der Gedanke sich verkörpert. Aber wenn von aller Poesie gilt, was in dem Art. Bd. VI. S. 98 von ihr gesagt ist: „weder lehren noch wirken ist ihre Bestimmung, sondern vergnügen," so gilt das auch von dem Drama und seiner mimischen Darstellung; und wenn die Poesie überhaupt, also nicht die religiöse oder didaktische nur, sondern die Poesie als solche, als herrliche

Bereicherung des Menschenlebens, als idealer Schmuck der realen Welt, auch dem Kinde nicht vorzuenthalten, sondern als edler Genuß zu gönnen ist, so liegt kein Grund vor, dem Kind gerade diejenige Gattung von Poesie verschlossen zu halten, die am lebensvollsten ihm gegenüber tritt und das helle Kindesauge, das so vergnügt, so empfänglich in die Welt hineinblickt, am freudigsten erglänzen macht. Engel und Menschen, Leute aller Nationen, Costüme und Handlungen, Landschaften, Städte und Gebäude, die das Kind sonst nur auf Bildern von ungleichem Werth zu sehen bekommt und die ihm doch den wirklichen Reichthum des Lebens aufschließen, — hier sieht es sie lebendig und in Handlung begriffen vor sich; wie sollte es nicht entzückt davon sein? Kommt dazu noch wie in der Oper, die Musik, so verdoppelt sich Genuß und Freude; gerade die Phantasie des Kindes findet es ganz natürlich, daß in dieser poetischen Welt die Menschen singen, statt wie im gemeinen Leben zu sprechen; und ein musikalisch begabtes Kind muß viel entbehren, wenn ihm versagt ist, hie und da einmal eine Zauberflöte, einen Fidelio, einen Freischütz zu hören. Hier tritt aber sogleich auch ein praktisches Motiv ein, zu musikalischer Bildung ist erforderlich, daß man gute Musik hört — und wie viel kann ein begabter Junge für sein eignes Können aus einer einzigen tüchtigen Aufführung gewinnen!

Wenn wir hiernach den Theaterbesuch — wie für die Alten so für die Jugend — unter die Kategorie des Genusses, also vornehmlich unter den ethischen Begriff des Erlaubten stellen, das nur im großen und ganzen auf die Höhe des Nothwendigen sich erhebt, sofern die poetische Kraft und Anlage der Menschheit und jedem Volke nach seiner Art nicht dazu von Gott verliehen ist, daß sie brach liegen gelassen, sondern daß sie als eine Gottesgabe, als ein edles Gut ausgebildet und genossen werde: so können wir selbst zu Gunsten unsrer edelsten und reinsten Dichterwerke, wie obenan der Schiller'schen Dramen, den ästhetischen Zweck und Werth nicht mit dem sittlichen vertauschen. Das freilich ist gewiß, daß insbesondere Schiller durch die herrlichen Sentenzen, die Kernworte, die er seinen Personen in den Mund legt, dem deutschen Volk und der deutschen Jugend einen Schatz sittlicher Wahrheit und Weisheit geschenkt hat, den wir nicht hoch genug anschlagen können; Wallenstein, Tell, die Braut von Messina enthalten einen Reichthum solcher Sätze, in denen die Wahrheit mit dem Goldglanz der Poesie umgeben eine unwiderstehliche Wirkung ausübt und sich recht wie ein Denkspruch fürs ganze Leben einprägt. Aber wir glauben, daß dieser Einfluß des Dichters sich weniger durchs Theater, als durchs Lesen seiner Werke vermittelt; denn wenn auch das gesprochene Wort, eingerahmt in die ganze theatralische Umgebung aus dem Munde eines gediegenen Schauspielers eine zündende Wirkung hat: wie selten sind doch im ganzen die Künstler, die auf solcher Höhe stehen, die solchen Dichters völlig würdig sind; wie oft hören wir das Bekenntnis, daß man von Wallenstein oder Tell oder einem gleich classischen Werke einen weit höhern Genuß habe, wenn man es stille für sich liest, als wenn man dasselbe im Theater sieht, wo auch im günstigen Fall neben einzelnen wirklichen Künstlern so häufig Histrionen agiren!

Sind aber, was ja doch möglich und hin und wieder wirklich der Fall ist, solche störende Zugaben nicht vorhanden, dann tritt unstreitig die volle Wirkung der als Leben angeschauten Poesie auch nach ihrer sittlichen Seite ein und in diesem Fall ist es nicht bloß als etwas erlaubtes, sondern sogar als eine Forderung an die Erziehung zu bezeichnen, daß sie den Zögling in die Hallen der Kunst einführe; wir können nicht umhin, ein Kind guter Art zu bedauern, dem grundsätzlich diese Pforte verschlossen bleibt.

Hierin liegt aber schon auch die Grenze angedeutet, innerhalb welcher sich der Erzieher diesfalls zu halten hat. Darüber kann kein Zweifel bestehen, daß er seinen Zögling von allem leichtfertigen, liederlichen ferne zu halten hat, und wenn die Bühne mit Vorliebe französische Ehebruchsdramen, Offenbach'sche Operetten, oder vollends die schamlosen Ballete cultivirt: dann darf der Theaterbesuch nur zu einer seltenen Ausnahme werden, dann nemlich, wenn einmal ein unanstößiges Stück gegeben wird, das gesehen zu haben der Mühe werth ist. Lessing sagt in seiner „hamburgischen Dramaturgie"

(1. Stück): „der gute Schriftsteller, und so auch der dramatische, hat immer die Erleuchtetsten und Besten seiner Zeit und seines Landes im Auge, und nur was diesen gefallen, was diese rühren kann, würdigt er zu schreiben." Nun zu diesen Erleuchtetsten und Besten soll doch der christliche Erzieher gehören; demgemäß können wir den Kanon auch so fassen: nur was ihm selber, als einem allseitig gebildeten Manne gefällt, ist auch werth, von der Jugend gehört und gesehen zu werden. Und auch dies mit Unterschied. Je jünger der Zögling ist, desto seltener ist ihm dieser Genuß zu gewähren; je gereifter er ist, um so eher können ihm auch solche Stücke zu sehen erlaubt werden, die vielleicht nicht ganz ohne Flecken sind, wenn nemlich der Erzieher seines Eleven so weit sicher ist, daß derlei unliebsame Stellen auf ihn keinen schädlichen, überhaupt keinen Eindruck mehr machen. Wir glauben auch wargenommen zu haben, daß selbst in Opern mit so zweideutigem Sujet, wie Don Juan und Figaro, unverdorbene junge Leute von den bedenklichen Momenten der Handlung nicht im mindesten berührt worden sind, weil die Musik ihre Aufmerksamkeit fesselte und ihnen so unvermerkt darüber weghalf; die Handlung ist ihnen völlig Nebensache; Mozart hat es verstanden, alles was er berührte, selbst solchen Unrath mit dem Zauberstab der Musik dergestalt in Gold zu fassen, daß der Schmutz des Gedichts unbemerkt bleibt. Einen schlagenden Beleg dafür, daß auch in dieser Beziehung der Spruch gilt: „Dem Reinen ist alles rein," bietet Karl von Raumer, der die Freude, die er schon in seinen Jugendjahren am Theater hatte, in seinem ganzen Leben nie als etwas bereuenswerthes empfunden hat. Muß aber der Erzieher seine Zöglinge kennen, um zu wissen, wem er mehr, wem er weniger erlauben darf: so bleibt allerdings die allgemeine sittliche Maxime auch in dieser Hinsicht in Geltung, daß jeder, der ein Mann werden will, wie jeder, der es schon ist, sehr wohl daran thut, sich in allem, was Genuß heißt, knapp zu halten, um sich nichts zu solch einem Bedürfnis werden zu lassen, daß er es nicht entbehren kann, sobald er es entbehren muß. Der Gymnasist, der Backfisch soll nicht meinen, er müße, wenn ein neues Stück, das Rumor macht, gegeben wird, gleich unter den ersten sein, die es sehen; merkt der Erzieher vollends, daß der junge Mensch von nichts sonst mehr sprechen mag, als von der neuen Oper, oder daß seine Gedanken sich gar um diese oder jene Schauspielerin drehen, dann ists Zeit zu einem strengen Veto. — Schließlich führen wir noch Niemeyers Urtheil an, der (Grundf. I. S. 251) für einen möglichst sparsamen Theaterbesuch folgende Gründe geltend macht: 1) die Bühnenwelt sei eine andre als die wirkliche und veranlasse daher falsche Lebensansichten. 2) Sie befördere eine geschlechtliche Frühreife, rufe Liebesintriguen hervor. 3) Gerade die beliebtesten Stücke seien am wenigsten frei von Zweideutigkeiten. 4) Auch bei den besten Stücken walte die Selbsttäuschung ob, daß man für die tugendhaften Charaktere begeistert zu sein glaube, während man in Wahrheit nur für den Schauspieler oder die Schauspielerin glühe; „die Tugend besteht in Beherrschung der Sinnlichkeit, die Bühne thut alles, um die Sinnlichkeit anzuregen!" — Niemeyer glaubt, bei Kindern sei der Schade am geringsten, im Alter der erwachenden Triebe am größten. Aber das eben wird sich fragen, ob, was geschlechtlich erregend wirkt, dem Kindesalter durch Verfrühung nicht noch viel schädlicher ist. Versteht es aber von der Intrigue u. s. w. noch nichts, dann ist ihm allerdings das Ganze wohl unschädlich, aber auch total langweilig, also der Theaterbesuch ein Unsinn. **Palmer.**

Friedrich Thiersch.*) Es hat zu allen Zeiten nur wenige Gelehrte gegeben, deren Leben so reich, deren Thätigkeit so vielseitig gewesen ist, deren Wirksamkeit sich auf so entgegengesetzte Gebiete bezog, wie dies bei Friedrich Thiersch der Fall war. Erst wendet er sich den gründlichsten grammatischen Studien zu und entwirft eine griechische Grammatik, in der er sich von Buttmann und Matthiä und selbst von seinem verehrten

*) Friedrich Thierschs Leben, herausgegeben von Heinrich W. J. Thiersch. 2 Bde. Heidelb. u. Lpz. 1866. G. M. Thomas, Gedächtnisrede auf Friedrich v. Thiersch. München 1860. Auf Kosten der Akademie. Dr. Karl Schmidt, die Geschichte der Pädagogik. IV. Bd. S. 457—466.

Lehrer Gottfr. Hermann emancipirt; aber fast gleichzeitig sehen wir ihn eine ganz abweichende Bahn betreten; angeborner Sinn für das Schöne und Kenntnis der Kunstschätze in der Weltstadt Paris ziehen ihn auf die Seite der Alterthumswissenschaft, die man die archäologische nennt, und seitdem bleiben seine philologischen Studien hauptsächlich zwischen Sprachforschung und Kunstgeschichte getheilt. Aber bald ruft ihn das lebhafte Interesse, welches er an den öffentlichen Angelegenheiten nimmt, auf ein scheinbar ganz fremdes Gebiet; er entwickelt eine ungemeine Thätigkeit für den Freiheitskampf der Griechen, tritt in Griechenland später selbst als Vermittler und Friedensstifter auf und erkennt die Bedürfnisse des jungen Staates so richtig, daß die nachher eingerichtete Regierung Ursache hatte es zu bereuen, seine Rathschläge verschmäht zu haben. Und als der Regierungsantritt König Ludwigs I. Bayern eine neue Aera zu bringen schien, da betheiligte er sich auf das thätigste an der Neugestaltung der Universität München und an der Reform der Gymnasien, welcher er in einem der bedeutendsten pädagogischen Werke eine sichere wissenschaftliche Grundlage zu geben sucht; und als den schnell vorübergerauschten Honigmonaten liberaler Bestrebungen fast zwei Jahrzehente der Verkümmerung aller wissenschaftlichen Interessen folgen, da sehen wir ihn in den Vorderreihen jener Männer, welche ultramontaner Verfinsterung wenigstens jeden Fußbreit Landes streitig zu machen suchten, ja er vertieft sich sogar in confessionelle Streitfragen, bis ihm die glückliche Wendung, welche Bayerns Geschicke seit Ludwigs I. Thronentsagung nahmen, gestattete, den Frieden eines harmlosen Alters zu genießen. So ist Thierschs Leben ein reich bewegtes, wie selten das eines Gelehrten, und wir sind, wenn wir den ganzen Umfang seiner Thätigkeit umfassen wollen, genöthigt, den Schulmann und pädagogischen Schriftsteller, den gelehrten Alterthumsforscher und Linguisten und den in die politischen Ereignisse eingreifenden Bürger in ihm zu unterscheiden. Dem Zweck dieses Werkes gemäß halten wir uns vor allem an die erste Seite, schicken aber unserer Darstellung einen Ueberblick über die äußern Schicksale seines Lebens voraus, wobei wir selbstverständlich nur einen Auszug aus der trefflichen Biographie, welche Heinrich Thiersch von seinem Vater verfaßte, geben können.

Friedrich Wilhelm Thiersch wurde den 17. Juni 1784 zu Kirchscheidungen im damals sächsischen, jetzt preußischen Thüringerlande geboren. Sein Vater, Bäcker und Besitzer eines kleinen Bauerngutes, gewann die Neigung der ihm an Bildung überlegenen Tochter des dortigen Pfarrers Lange, und da sich dieser seiner Enkel mit Liebe annahm, so scheint schon die Erziehung, welche Thiersch im elterlichen Hause empfieng, ihn über die beschränkte Sphäre eines Dorfes gehoben zu haben. Da ihn der Großvater zum Studiren bestimmte, so kam er erst auf die lateinische Schule in Naumburg und im J. 1798 auf die Fürstenschule in Pforta, wo er bis zum J. 1804 blieb. Man kennt aus vielen Beschreibungen dankbarer Portenser den Zustand dieser Krone der deutschen Gymnasien, die zu jeder Zeit eine Pflanzstätte gründlicher humanistischer Bildung und eines ernsten männlichen Studirens war, und in den letzten Jahren von Thierschs Aufenthalt daselbst an Karl David Ilgen einen ausgezeichneten Rector erhalten hatte. So darf der Sohn den Erfolg von dem Schulleben seines Vaters mit den Worten bezeichnen: Lust zum Arbeiten nahm man mit auf die Hochschule und ins Leben zugleich die selige Erinnerung an eine edel angewendete und unverkümmerte Jugendzeit. Mit einer Abhandlung de origine Hexametri schied Thiersch am 26. März 1804 von Pforta, um in Leipzig Theologie zu studiren. Aber schon im Juli desselben Jahrs gesteht er einem älteren Freunde, daß seine Neigung für dieses Fach immer mehr schwinde, weil es, wie er andeutet, verlange, daß man mit Aufopferung der besten Jahre Systeme der Kirche studire, die unsere Ueberzeugung nur stören, ohne sie ändern zu können; auch schrecke ihn die Fruchtlosigkeit der meisten Predigten. Auf der andern Seite lockte ihn das classische Alterthum, umblüht, wie er schreibt, mitten in seinen trüben Ruinen von den Früchten der Hesperiden. Die Philologie war durch Gottfried Hermanns Einfluß in ein neues Stadium ihrer Entwicklung getreten. Wenn

Heyne sie von der Einseitigkeit der fast nur mit Textkritik sich beschäftigenden Holländer befreit und ihr Gebiet erst recht bestimmt hatte, aber das tiefere Studium der Sprache oft der Erkenntnis des stofflichen Theils nachsetzte, wenn Fr. Aug. Wolf mit der sichern Divinationsgabe des Genies über jeden Gegenstand, den er seiner Beachtung würdigte, neues Licht verbreitete, so hatte G. Hermann hauptsächlich Grammatik und Metrik zum Object eines Fleißes gemacht, der sich nur in völliger Durchbringung und allseitiger Auffassung seines Gegenstandes genug that, und er hatte zugleich ausgehend von der Ueberzeugung, daß die besten unter den Alten nicht bloß einem unbestimmten ästhetischen Gefühl gefolgt seien, sondern mit bewußter Schöpferkraft überall ihren Erzeugnissen die vollendetste Form zu geben gesucht haben, sich bemüht, durch Conjecturalkritik den Texten ihre ursprüngliche Schönheit wieder zu geben. Thiersch fühlte sich von Hermanns Gelehrsamkeit, seinem Scharfblick und seiner ganz ausnehmenden Gabe der Darstellung auf das mächtigste ergriffen; aber auch Wolf, den er in dem nahen Halle öfters hörte, zog ihn an und das um so mehr, als seine Auffassung des Alterthums dem ästhetischen Bedürfnis entsprach, das schon damals in Thiersch mannigfaltig hervortrat. Seine erste Schrift (Briefe über die sächsische Schweiz, Leipzig 1807) folgt dieser Richtung. Auch dichterische Versuche fallen in diese Zeit.

Im J. 1807 siedelte Thiersch nach bestandenem theologischen Examen nach Göttingen über, um sich der akademischen Laufbahn zu widmen. Eine Stelle als Collaborator am Gymnasium verschaffte ihm die nöthigen Subsistenzmittel. Mit seinem Freunde Dissen verabredete er einen Plan zu einem Cyklus philologischer Vorlesungen, welche in das gesammte Gebiet der Alterthumswissenschaften einführen sollten; aber die Verhältnisse, denen die Universität Göttingen unter der westfälischen Regierung entgegenzugehen schien, veranlaßten ihn schon im J. 1809, einen Ruf an das Gymnasium in München anzunehmen. Ostern 1809 kam er daselbst an, um vorerst schweren Kämpfen entgegenzugehen.

Das Königreich Bayern kann zwar in vieler Hinsicht als eine Schöpfung der Neuzeit angesehen werden, da der größere Theil seiner heutigen Provinzen dem alten Kurfürstenthum Bayern ganz fremd war; aber der Name, den der neue Staat trug, die Art, wie er entstanden war, und seine Fürstendynastie bewirkten doch, daß die s. g. Altbayern sich als den herrschenden Stamm ansahen, dessen Eigenthümlichkeiten die übrigen Provinzen anzunehmen hätten. Nun hatten aber gerade die Bayern fast Jahrhunderte hindurch in völliger Isolirtheit von ihren fränkischen und schwäbischen Nachbarn gelebt und da sie vielfach den Vorwurf erfahren mußten, hinter allen deutschen Stämmen zurückgeblieben zu sein, sich wie absichtlich in eine gewiße Selbstüberschätzung hineingearbeitet, indem man beredt die großen Männer aufzählte, welche Bayern in den einzelnen Gebieten der Wissenschaft und Kunst hervorgebracht hätte. Jetzt kam noch der Stolz über die durch Napoleon, „den erhabenen Bundesgenossen und Beschützer", erworbene nationale Selbständigkeit und die Freude über die endliche Beseitigung der Abhängigkeit vom deutschen Reiche hinzu, das man als ein dem echten Bayern fremdes, ja feindliches ansah, und man trug sich wohl gar mit dem Traume eines wiederherzustellenden bayerischen Großstaates.

Zu gleicher Zeit beabsichtigte aber die Regierung, an deren Spitze der Minister Graf Montgelas stand, die verschiedenen Bestandtheile des neuen Königreichs durch zahlreiche Reformen umzugestalten und durch Zerstörung ihrer Eigenthümlichkeiten zu einem Ganzen zu verschmelzen. Daß man dabei mit größter Schonungslosigkeit verfuhr, besonders die religiösen Vorurtheile und Vorstellungen des streng katholischen Volkes fast muthwillig verletzte, ward nur in Tyrol nicht mit schweigender Passivität aufgenommen; in Altbayern selbst fügte man sich geduldig in das Unvermeidliche, so lange es bayerische Beamte waren, die sich dabei als die willfährigsten Werkzeuge ihres Meisters zeigten. Aber als die Regierung, um die Universität Landshut zu heben und die Akademie der Wissenschaften in München mit glänzenden Namen zu schmücken, Fremde, meistens Pro-

testanten berief, und diese in Bayern nicht alles vortrefflich finden wollten, sondern vielleicht auch ihren Reformatorenberuf allzu sehr geltend machten, da erhob sich gegen sie das ganze Nationalbewußtsein des Altbayern. Man nannte die Gegner nicht Protestanten, man wollte den confessionellen Gegensatz nicht einzumischen scheinen: man spielte wohl selbst den Aufgeklärten, aber man faßte sie unter den Namen Norddeutsche zusammen, um sie dadurch zugleich als Fremde und als Gegner bojoarischer Größe zu bezeichnen,*) wie auch eine ihrer gehässigsten Anschuldigungen gegen sie die war, daß sie den Kronprinzen der französischen Sache entfremden und für Oesterreich und Preußen zu gewinnen suchten. Man wies auf die hohen Gehalte der norddeutschen Nichtsthuer und auf die lange Reihe Bände akademischer Schriften hin, welche die gering bezahlten bayerischen Mitglieder der Akademie herausgegeben hätten, man vergrößerte jeden Misgriff der berufenen Gelehrten ins Ungeheuerliche und entblödete sich nicht, selbst zu bewußten Lügen seine Zuflucht zu nehmen, z. B. daß der im J. 1808 eingeführte Niethammer'sche Schulplan die katholische Religion aus den Gymnasien verdrängen wolle. So hatte sich die größte Erbitterung gegen die s. g. Norddeutschen in allen Classen der Bevölkerung bis zu den Schülern des Gymnasiums herab schon, ehe Thiersch in München ankam, verbreitet und eine Schrift, die er selbst bald nach seiner Ankunft verfaßte: Ueber die angenommenen Unterschiede zwischen Süd- und Norddeutschland, mußte schon durch das Motto: Procumbit humi bos den Haß der Menge auch auf ihn lenken. Er führte zu einem Attentat, das wohl selbst die Gegner überraschte. Als Thiersch am 9. Februar 1811 um 9 Uhr Abends von dem Präsidenten der Akademie Jacobi nach Hause gieng, lauerte ihm ein Unbekannter vor der Thüre des Gymnasialgebäudes auf, offenbar in der Absicht, ihm bei dem Oeffnen derselben einen Dolch in das Genick zu stoßen. Allein da ein vorangehender College auf Thierschs Zuruf die Hausthüre unverschlossen ließ, konnte er rascher, als es der Meuchelmörder vorausgesetzt hatte, in das Haus eintreten, und der Stoß desselben verlor dadurch an Richtung und Kraft so, daß die Wunde nur leicht war und schon in wenig Tagen heilte. Das Attentat machte ungeheures Aufsehen, jedoch der Thäter konnte oder sollte nicht ausgemittelt werden. Die Sache hatte wenigstens das Gute, daß der Kampf gegen die s. g. Norddeutschen allmählich erlahmte. Für Thiersch erwuchs daraus noch der Vortheil, daß er nach Jacobs Abgang von dem Gymnasium an das Lyceum versetzt wurde, wo ihm die Vorlesungen, die er theils über einzelne griechische und lateinische Schriftsteller, theils über Cultur- und Literaturgeschichte und Archäologie hielt, einen angemessenen Wirkungskreis eröffneten. Im J. 1811 verband er damit auch ein philologisches Seminar, in dessen Matrikel sich zuerst Ludwig Döderlein und Franz Xaver Werfer einzeichneten; der letztere wurde leider bald ein Opfer seines erstaunlichen Fleißes. Man versammelte sich mehrmals in der Woche in den Abendstunden und interpretirte lateinische und griechische Schriftsteller; mit Schwächeren, an denen es nicht fehlte, behandelte Thiersch wohl auch Abschnitte der griechischen Grammatik und konnte ein sehr ernstes Wort sprechen, wenn manchen nicht behagte nachzuholen, was in der Schule versäumt worden war. Da auf den drei Landesuniversitäten damals für Philologie nur wenig geschah (an der Universität Erlangen blieb der Lehrstuhl dafür sogar zwei Jahre unbesetzt) und

*) Als Referent im J. 1856 mit Professor v. Nägelsbach Thiersch, seinen ehemaligen Lehrer, besuchte, kam das Gespräch auf die damaligen Streitigkeiten gegen die s. g. Norddeutschen. Da äußerte sich Thiersch: Es ist falsch, wenn man die Anfeindung der Protestanten der ultramontanen Partei zuschreibt. Eine solche gab es damals in München nicht und mit der katholischen Geistlichkeit lebten wir im besten Einverständnis. Unsere Gegner waren vielmehr dieselben, welche im J. 1800 sich an General Moreau, der damals in Bayern commandirte, mit der Bitte wendeten, Bayern in eine vindelicische Republik zu verwandeln. Moreau theilte diese Schrift der bayerischen Regierung, die er sich verpflichten wollte, mit und deshalb rief Graf Montgelas einst in Bezug auf einen der Anführer der Gegenpartei aus: „Ich werde bewirken, daß der C..... schweigt, sonst habe ich etwas in der Hand, um ihn hängen zu lassen."

man gleichzeitig den Besuch fremder Universitäten streng verbot, so war das Münchener Seminar fast die einzige Pflanzschule für die philologischen Gymnasiallehrer Bayerns, bis später Döderleins und namentlich Nägelsbachs Wirksamkeit wenigstens die Protestanten bestimmte, ihre philologische Bildung in Erlangen zu suchen. In den Actis philologorum Monacensium veröffentlichte Thiersch außer eigenen Schriften kritischen Inhalts die Früchte des Fleißes seiner Schüler; sie schloßen im J. 1828 mit dem ersten Hefte des vierten Bandes.

Allmählich gestalteten sich Thierschs Verhältnisse in München erfreulicher; der Widerstand seiner Gegner erlahmte, nachdem sie selbst die bedeutenden Wirkungen seiner Thätigkeit nicht in Abrede stellen konnten; die Regierung gab ihm einen besondern Beweis ihres Vertrauens, indem sie ihn zweimal (im J. 1814 und 1815) zur Reclamation von Kunstschätzen, welche die Franzosen geraubt hatten, nach Paris sendete; im Sommer 1815 wurde er, wenn gleich auch nach einigem Kampfe, Mitglied der Akademie der Wissenschaften, deren Adjunct er seit 1811 gewesen war, und am Ende des J. 1816 führte er eine geliebte Gattin, Amalie, jüngste Tochter des Generalsuperintendenten Löffler in Gotha, in sein Haus ein, die ihn allmählich zum glücklichen Vater von vier Söhnen (von denen einer als Kind starb) und drei Töchtern machte. Sein dreimaliger Aufenthalt in Paris, an den sich eine Reise nach England anschloß, und ein längerer Aufenthalt in Italien im J. 1822 und 1823 trugen wesentlich dazu bei, sein Verständnis für die Werke der Kunst, für welches ihm die Natur alle Vorbedingungen gewährt hatte, zu vollenden, und er richtete sich selbst in seinem Hause so ein, daß es eines Musensitzes würdig war.

Eine neue Sphäre der Thätigkeit eröffnete sich für Thiersch, als im October 1825 König Ludwig I. den Thron bestieg. Thiersch stand diesem jedenfalls sehr bedeutenden Fürsten schon vorher nahe und hielt ihn so hoch, daß er an einen vertrauten Freund schrieb: Seit Friedrich dem Zweiten ist kein Regent seines Werthes auf einem deutschen Thron erschienen und mehr als einmal schon wurde ich veranlaßt auszurufen: Hier ist mehr als Friedrich. Da die Verlegung der Universität von Landshut nach München und ihre Neugestaltung zu den ersten Maßregeln der neuen Regierung gehörte, so ward Thiersch zu einer Commission beigezogen, die unter dem Vorsitze des Königs selbst die Statuten der Universität entwarf, und seiner Beredsamkeit gelang es, diese auf die liberalsten Grundsätze zu gründen. Ebenso ward er Mitglied der Commission, welche für die Gymnasien einen neuen Lehrplan entwerfen sollte. Diese waren, seitdem ein im J. 1824 veröffentlichter Schulplan schon acht Tage nach seinem Erscheinen in seinen wesentlichsten Theilen zurückgenommen worden war, in ein seltsames Schwanken gerathen, welches Abhülfe dringend erheischte, und überdies war der Gegensatz zwischen Humanismus und Realismus zu einer Spannung gediehen, die eine bestimmte Lösung nicht länger verschieben ließ. Thiersch verwarf jede Vermittlung zwischen den beiden Principien, die den Gymnasien nur den Charakter der Halbheit geben könne, und ließ gleichsam als Vorläufer des neuen Schulplans und um die darin aufgestellten Grundsätze zu rechtfertigen und zu entwickeln, ein Werk erscheinen, das in der pädagogischen Literatur einen der ersten Plätze einnimmt: Ueber gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern. Der neue Schulplan erhielt im J. 1829 die königliche Sanction; mit Recht bezeichnete man ihn als den Thierschischen, wiewohl er von einer Commission berathen worden war. Der Religionslehre, Mathematik, Geschichte und Geographie war darin ihr Recht eingeräumt; in der Oberclasse sollte auch Logik und Dialektik gelehrt werden; aber ein eingehendes, nach einem wohl berechneten Plan eingerichtetes Studium der altclassischen Literatur sollte als Grundlage dienen. Der neue Lehrplan forderte viel und Schüler und Lehrer hätten in denselben erst hineinwachsen müßen, aber er suchte auch durch einen angemessenen Gehalt und eine würdige Stellung, die er dem Lehrstand anwies, talentvolle Jünglinge zur Wahl dieses Berufs anzulocken. Leider fand derselbe bei dem Lehrstand selbst nur eine kühle Aufnahme, viel-

leicht weil man durch das wiederholte Experimentiren im Unterrichtswesen jede von oben kommende Anordnung mit Mistrauen empfieng, vielleicht auch, weil sich ein großer Theil der Lehrer selbst des Misverhältnisses zwischen ihren Kräften und den von ihnen verlangten Leistungen bewußt war. Es traten viele Gegner gegen denselben in die Schranken; von der einen Seite die ehemaligen Mönche, der geistliche Rath von Schrank und Professor Meilinger, dem er sich zu weit von der ratio studiorum Societatis Jesu zu entfernen schien, von der andern der bekannte Heermeister barocker Oberflächlichkeit, Decan Stephani in Gunzenhausen, der von dem Lehrplan Gefahr für den Protestantismus fürchtete, weil so viel Latein getrieben würde, in welcher Sprache doch das Brevier und die römischen Bullen geschrieben seien, und weil Thiersch dem Geiste des Liberalismus zu wenig Rechnung getragen habe, indem er die Aufrechthaltung der Disciplin in die Hände des Rectors und der Lehrer, und nicht in die einer Jury von Schülern gelegt habe, vor welcher der Lehrer nur als Staatsanwalt agiren solle. Unglücklicherweise ließ auch der Rector des Gymnasiums in Nürnberg, Karl Ludw. Roth, eine kleine Schrift erscheinen, in der er sich nicht sowohl gegen den neuen, als gegen jeden die Selbständigkeit der Gymnasien beschränkenden Schulplan aussprach, und gerade das Ansehen, das er in der pädagogischen Welt besaß, gab der Regierung, die damals schon allenthalben erkennen ließ, daß ihr Liberalismus auf die Neige gieng, den erwünschten Vorwand, durch Zurückziehung des ganzen Lehrplans sich von den gegebenen Zusicherungen über Gehaltsmehrungen der Gymnasiallehrer zu entbinden. Der s. g. Thierschische Schulplan ward einer neuen Commission vorgelegt, die ihn allenthalben um einige Linien tiefer herabdrückte. Den Abschnitt über die Gehalte strich der König selbst und damit begann für den Gymnasiallehrstand in Bayern eine Zeit der Bedrängnis und Verkümmerung, von der erst nach 18 Jahren der Sturz des damaligen Regimes Erlösung brachte.

Für Thiersch hatte dieser bedauernswürdige Ausgang seiner Betheiligung an der beabsichtigten Reform der bayerischen Gymnasien den Erfolg, daß er sich von der unmittelbaren Einwirkung auf diese Schulen mehr und mehr zurückzog und selbst aus der Commission zur Prüfung der philologischen Candidaten ausschied; nur als Commissär bei der Abiturientenprüfung des protestantischen Gymnasiums in Augsburg und ebenso als Prüfungscommissär der Gymnasien und lateinischen Schulen der Rheinpfalz blieb er noch bis 1836 thätig.

Thiersch hätte wahrscheinlich das Fehlschlagen seiner Bemühungen für die Gymnasien schmerzlicher empfunden, wenn sich nicht damals seine Aufmerksamkeit auf ein ganz anderes Gebiet gelenkt hätte. Ein Freund der antiken Welt, nicht bloß in abstracter Büchergelehrtheit, sondern im Leben, hatte er von jeher an dem Volke der Griechen den größten Antheil genommen, 1815 eine ἀνακήρυξις εἰς τοὺς Ἕλληνας ergehen lassen und ein griechisches Institut im eignen Hause errichtet. Wenn dieses gleich mehr zu einer sittlichen als zur politischen Neugestaltung des griechischen Volkes beitragen sollte, so mußte doch Thiersch durch die im J. 1822 erfolgte Erhebung desselben gegen die türkische Herrschaft mächtig angeregt werden und er beschäftigte sich lebhaft mit dem Gedanken, ein Corps Philhellenen zu bilden, das dem schwerbedrängten Volke Hülfe leisten sollte. Die Einwirkung Metternichs auf die bayerische Regierung vereitelte diesen Plan, aber Thiersch blieb mit mehreren Häuptern der Griechen in Verbindung, und als die europäischen Großmächte endlich die griechische Sache zu begünstigen begannen und als künftiger König der Griechen ein Prinz des bayerischen Hauses genannt wurde, sann er ernstlich darauf, Griechenland selbst zu besuchen, nicht bloß im Interesse des Alterthumsfreundes, sondern auch weil, seit Capo d'Istria Präsident war, die schon vorher oft nicht leichte Beurtheilung der griechischen Zustände in der Ferne immer schwieriger wurde. Im J. 1831 führte er den länger schon gehegten Plan aus; er verließ München am 21. August und landete am 22. September in Nauplia. Es war eine schlimme Zeit für Griechenland, schlimmer fast als das Jahr 1825, wo der Peloponnes wehrlos den Verheerungen und Gräuelthaten der Egyptier ausgesetzt war. Capo d'Istria sah gerade

in den Männern, die sich im Freiheitskriege am meisten ausgezeichnet hatten, die gefährlichsten Gegner des Beglückungsplans, den er nach russischem Muster für Griechenland aussann. Bald befand sich ein großer Theil des Landes im Aufstand gegen den Präsidenten, der seinerseits zum Aeußersten entschlossen war. Da fiel er am 9. October 1831 unter den Händen von Mördern, ein Opfer der Privatrache. Da seine Anhänger, seinen Bruder Augustin an der Spitze, sich in der Gewalt zu behaupten suchten, brach der Bürgerkrieg zwischen den Freunden der Regierungspartei und den Rumelioten aus, welche unter Kolettis Führung die Berufung einer freigewählten Nationalversammlung verlangten. Als diese West- und Mittelgriechenland auf ihre Seite zogen, den Isthmus überschritten und Nauplia sich näherten, eilte ihnen Thiersch entgegen; er konnte und wollte auch ihr weiteres Vorrücken nicht hemmen, aber es gelang ihm sie zu bewegen, am 10. April friedlich in Nauplia einzurücken, wo sie mit großem Jubel empfangen wurden. Auch Thierschs Name wurde sehr gefeiert, ja es wurde sogar der Antrag gestellt, den διδάσκαλος, wie man ihn nannte, zum Präsidenten der Nationalversammlung zu ernennen. Thiersch lehnte diese Auszeichnung im richtigen Gefühl seiner Stellung ab. Würdigte ja der König von Bayern Ludwig I., dessen Sohn Prinz Otto mittlerweile von den Schutzmächten zum König von Griechenland ernannt worden war, keinen seiner Berichte einer Antwort und ließ seine dringende Bitte, zwischen den Parteien, die sich immer aufs neue in Bürgerkriegen befehdeten, sein Machtgebot einzulegen, unberücksichtigt. Vergebens suchte Thiersch die Streitigkeiten, die bald nach jenem 10. April, welchen er als den schönsten Tag seines Lebens ansah, wieder ausbrachen, durch Einwirkung auf seine zahlreichen Freunde beizulegen; es konnte ihm dies um so weniger gelingen, als immer deutlichere Anzeichen ihm die Ungunst seiner eignen Regierung verriethen, bis ihm zuletzt eine weitere Verlängerung seines Urlaubs verweigert wurde. So verließ er am 10. August 1832 Nauplia und kam am 5. October nach einer Abwesenheit von 13½ Monaten wieder in München an, von seiner Familie und seinen Freunden mit Jubel begrüßt; aber für die Erfahrungen, die er in Griechenland über die Bedürfnisse des Landes, den Stand der Parteien u. s. w. gesammelt hatte, fehlte es an der competenten Stelle an Zeit.

Natürlich hatte Thiersch seinen Aufenthalt in Griechenland wiederholt zu Ausflügen und Reisen benützt, um das Festland, die Inseln und die Küste von Kleinasien kennen zu lernen. Die Entdeckung des Psephisma Parium, Untersuchungen über das Erechtheum in Athen, die genauere Bestimmung der Lage von Delphi, die Kenntnis der Zakonensprache waren Früchte dieser Reisen.

Nachdem Thiersch die Jahre von 1832—1848 ausschließend seinem Berufe gelebt hatte, führte ihn das letzte Jahr wieder auf den Schauplatz politischer Wirksamkeit. Es ist bekannt, daß den heftigen Stürmen, welche das Vorbild der Februarrevolution in Frankreich in fast allen deutschen Staaten hervorrief, in München eine bedenkliche Bewegung vorangieng, zu der die Herrschaft der spanischen Tänzerin Lola Montez über das Herz des Königs Ludwig von Bayern, die Caprice derselben, sich auch an den studentischen Angelegenheiten zu betheiligen und die dadurch unter den Studirenden selbst entstandene Opposition den Anlaß gab. Thiersch, damals Rector der Universität, suchte einen Ausbruch der gereizten Stimmung zu verhüten; aber die Tänzerin führte selbst einen Krawall herbei, der sie persönlich in Gefahr brachte und den der von Leidenschaft verblendete König mit Suspension der Universität strafte. Die entschlossene Haltung der Münchener Bürgerschaft zwang den König endlich zur Nachgiebigkeit und zur scheinbaren Entfernung der Lola Montez; aber drei Wochen später rief die Entrüstung des Volks über die wiederholten Versuche der Tänzerin, nach München zurückzukehren, die dadurch entstandene Misstimmung gegen den König und der lang verhaltene Groll gegen sein seit 17 Jahren befolgtes Regierungssystem eine neue Ruhestörung hervor, die fast bis zum offenen Aufstand fortschritt und am 20. März die Thronentsagung des Königs zur Folge hatte. Da die Studenten an diesen Bewegungen einen lebhaften aber ehrenvollen

Antheil nahmen, so konnte auch Thiersch nicht gleichgültiger Zuschauer derselben bleiben und sein reges Interesse für freies Volksleben hätte ihm das nicht gestattet, wenn ihm auch seine Pflicht als Rector der Universität erlaubt hätte, in passiver Ruhe das den bisherigen Lenkern plötzlich entfallene Ruder des Staats den ersten besten selbstsüchtigen Demagogen zu überlassen. Freilich entgieng auch er dem Schicksal nicht, daß ihm in der Zeit der Reaction von solchen, die sich während der Gefahr feige zurückgezogen hatten, sein Bestreben, der Bewegung den Charakter der Gesetzlichkeit zu bewahren, als Mangel an Loyalität und Hinneigung zur Revolution gedeutet wurde, und sein Verhältnis zu dem neuen König Max II., der ihm doch als Kronprinz viele Beweise seiner Hochachtung gegeben hatte, war anfangs ein fernes. Doch dachte König Max zu edel, um dem Heuchelschein, den die reactionäre Partei um sich verbreitete, Einfluß auf seine Handlungsweise zu gestatten; er gab vielmehr Thiersch immer Beweise seiner Gewogenheit, besonders durch Ernennung desselben zum Präsidenten der Akademie der Wissenschaften und durch seine Zuziehung zu den literarischen Abendunterhaltungen, die er wöchentlich veranstaltete.

Wie es in Thierschs Natur lag, anregend, zu edlen Zwecken vereinigend zu wirken, so gab er auch bei dem Jubiläum der Universität Göttingen im J. 1837 den Anlaß zu den jährlich wiederkehrenden Versammlungen der deutschen Philologen und Schulmänner. Er wohnte den ersten vier zu Nürnberg, Mannheim, Gotha, Bonn, dann 1843 in Cassel und 1844 in Dresden bei. Ein verletzender Vorfall bei der letztern bestimmte ihn, sich später für einige Zeit wenigstens von diesen Versammlungen zurückzuziehen.

Thiersch rückte allmählich in die Jahre ein, in welchen sich für die meisten Menschen die Bürde des Alters geltend macht; aber er blieb von dem Ungemach der rückwärtsgehenden Jahre noch lange verschont. Fast noch jedes Jahr erfrischte er sich durch zum Theil weite Reisen, ja im J. 1852 besuchte er Griechenland noch einmal und freute sich des Guten, das seit seiner ersten Anwesenheit geschaffen worden war, wiewohl er nicht verhehlen konnte, daß auch Wichtiges versäumt worden sei. In München selbst aber bildete sein Haus einen Mittelpunct der schönsten Geselligkeit. Die Mehrzahl der geistig bedeutenden Männer, die München besuchten, aus den verschiedensten Nationen fanden sich dort ein, nicht bloß Gelehrte und Künstler, sondern auch Diplomaten und Staatsmänner, denn Thierschs politische Thätigkeit, wenn gleich verschieden beurtheilt und theilweise angefochten, ließ sich doch nicht ignoriren; seine Arbeiten für die Allgemeine Zeitung trugen wesentlich dazu bei, diesem Blatte auch in schweren Zeiten eine würdige Stellung zu sichern. Dazu erfreute sich Thiersch des glücklichsten Familienlebens. Von seinen drei Söhnen nahmen zwei als Gelehrte eine ausgezeichnete Stellung ein; der dritte war als Künstler bedeutend; seine älteste Tochter hatte ihm einen ebenso geistreichen als liebenswürdigen Schwiegersohn in das Haus geführt, dessen frühzeitiger Tod freilich Thiersch eine schmerzliche Wunde schlug. So war sein Alter wie ein erfreuliches so auch ein hochgeehrtes, und als er im J. 1858 sein Jubiläum als Doctor und akademischer Docent feierte, war der Antheil, den Universitäten, gelehrte Gesellschaften, Schulen und Freunde des Hauses daran nahmen, eben so ausgedehnt als innig. Er hatte dieses Fest noch mit voller Geisteskraft begangen und versagte es sich nicht, die vielen Zuschriften, die damals an ihn ergiengen, selbst zu beantworten. Aber im darauf folgenden Jahre fühlte er die Abnahme seiner geistigen Kräfte. Am Ende desselben verlangte und erhielt er von der Regierung seinen Abschied. Ohne eigentliche Krankheit starb er am 25. Februar 1860.

Es ist eine der am meisten hervortretenden Eigenschaften Thiersch's, daß er, obgleich er eigentlich nur wenige Jahre der Schule ausschließend angehörte (denn seine Lehrthätigkeit am Lyceum hatte doch schon den Charakter der akademischen), doch derselben sein ganzes Leben hindurch die regste Theilnahme bewahrte und neben seiner politischen und philologischen Thätigkeit fort und fort auch auf dem Gebiete der Pädagogik thätig war. Von seinen Schriften gehören hierher: Ueber gelehrte Schulen mit be-

sonderer Rücksicht auf Bayern, 3 Theile. 1828—29, und Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland und den angränzenden Ländern, 3 Theile, 1838. Das erste Werk ist als Prodromus der Mitwirkung seines Verfassers bei Constituirung der bayerischen Universitäten und Gymnasien zu betrachten und behandelt im ersten und dritten Theil die letzteren Anstalten, im mittleren die Universitäten; das letztere verdankt seine Entstehung dem Auftrage des Ministers Wallerstein, den Thiersch in den Jahren 1834, 1835 und 1836 erhielt, bei der Inspicirung der Gymnasien und lateinischen Schulen in der Rheinpfalz seine Thätigkeit so thunlich als möglich auch auf die benachbarten Staaten auszudehnen. Thiersch besuchte deshalb die Schulen in Württemberg, Baden, Frankfurt, Darmstadt, Nassau, den preußischen Rheinprovinzen, Holland, Frankreich und Belgien. Die hier gemachten Beobachtungen legte er in seinen Commissionsberichten nieder, aus denen dieses Werk entstanden ist.

Wie Thiersch in Bezug auf die Universitäten ein unbedingter Verfechter der Studienfreiheit war,*) so wollte er den Gymnasien ihre alte Einrichtung erhalten wissen, welchem gemäß demnach auf ihnen hauptsächlich die lateinische und griechische Sprache und theils zur Einübung derselben, theils als ihre Fortsetzung die griechische und lateinische Literatur getrieben werden sollte. Er unterschied auf dem Gebiete des Unterrichts zwei Richtungen, die ideale und die materielle. Jene betrachte, meinte er, die gegenwärtige Bildung als einen von der vergangenen Zeit und ihren edelsten Geistern in That und Wort überlieferten Schatz, dessen Gebrauch an die Kunde der Sprachen und der Zustände jener Zeiten geknüpft ist; die materielle aber richte sich auf Erwerb, Vermehrung und Gebrauch der äußern Güter, auf die davon bedingte sociale Geltung und Ehre. Die ideale Richtung schließe nichts aus, worauf die socialen und geistigen Zustände der Gegenwart beruhen, nicht das Christenthum in seinen verschiedensten Formen, nicht Poesie, nicht Geschichte, nicht Philosophie; der materiellen sei die höhere Bildung ein Spiel, eine Thorheit, der Verkehr mit dem Alterthum ein Verkennen der Zeit, ja eine Verderbnis des jungen Geschlechts, das dadurch für die Gegenwart unbrauchbar werde. Je breiter, meinte Thiersch weiter, sich diese Ansicht mache, je mehr sich auch hochgestellte Personen für sie aussprechen, desto mehr sei es Pflicht eines jeden, der auf den Grund der Begebenheiten sieht, den Ueberrest von den alten Gütern der Vergangenheit, durch welche allein wir geworden sind, was wir sind, zu bewahren und zu schirmen. Wenn dazu vor allem die Erlernung der lateinischen und griechischen Sprache nöthig sei, so bringe diese noch den ganz besonderen Nutzen, daß der Knabe neben dem Latein noch gar vieles lerne, was auch der materiellen Richtung zu gute komme, ja daß ihr auf diesem Wege mehr gedient werde, als auf dem, welchen sie einschlagen wolle. Daher lag Thiersch sehr viel an der Erhaltung der kleinen lateinischen Schulen, wie deren Altwürttemberg so viele aufzuweisen hat, und er bewirkte, daß in der Rheinpfalz sehr viele, welche während der französischen Herrschaft eingegangen waren, wieder hergestellt wurden. Er erlebte noch die Freude, diese Schulen von vielen Knaben aus dem Stand der Gewerbetreibenden und Landbauern besucht zu sehen, welche dort die Vorbildung zu ihrem Berufe suchen, ohne je den Gedanken zu hegen, eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen.

*) Als an der Universität Tübingen im Jahr 1829 die Einführung ähnlicher Einrichtungen beabsichtigt wurde, wie der Collegienzwang, die Scheinprüfungen u. s. w., unter denen die bayerischen Universitäten kümmerten, misbilligte Thiersch diese Neuerung erst in einer bei dem Antritt des Rectorats im Jahr 1830 gehaltenen Rede und schrieb dann nach einem mit dem württembergischen Justizminister v. Maucler geführten sehr pikanten Briefwechsel seine geharnischte Streitschrift: Ueber den Zustand der Universität Tübingen seit 1829, welcher die beabsichtigte Wirkung nicht fehlte. (Demselben Anlaß verdankte das von Schelling herrührende Distichon seine Entstehung:

Vindice Nauclero quondam fundata Tubinga,
Judice Mauclero perdita tota jacet. — Zusatz der Red.)

Die Aufgabe des Gymnasiums stellte Thiersch hoch. Schon von den zwei untern Classen der lateinischen Schule (Quinta) forderte er daher in dem von ihm entworfenen Schulplan möglichst große Geläufigkeit in der Technik der lateinischen Sprache, mit der in den zwei oberen Classen (Quarta) Gewandtheit und Sicherheit im lateinischen Ausdrucke verbunden werden solle, so daß die Schüler am Schlusse der lateinischen Schule auch lateinische Verse im hexametrischen und elegischen Maße zu verfertigen wüßten. Es schwebten ihm bei diesen Anforderungen die Leistungen der württemberger Präceptoren vor: aber wenn er Gleiches auch in Bayern zu erreichen hoffte, so bemerkte er dabei nicht, daß hier eine Classe von Lehrern, wie jene waren, erst geschaffen werden müßte und sogar auch die Elemente fehlten, sie zu schaffen, und daß dort der Präceptor eine durch eine dreihundertjährige Erfahrung erprobte Methode vorfinde, während in Bayern die früher beobachteten Lehrweisen allmählich in Vergessenheit gerathen waren und sich noch keine neue sichere gebildet hatte.

Dem Gymnasium wies Thiersch nach seiner Auffassung einer auf ideale Zwecke gerichteten Erziehung die große Aufgabe zu, die Gegenwart mit der Vergangenheit zu vermitteln. Zu diesem Zwecke solle es den Jüngling in vier Jahren mit dem besten Theil der classischen Literatur bekannt machen und deshalb in der Prosa von den Historikern zu den Rednern und Philosophen, in der Poesie von den Epikern zu den Lyrikern und Dramatikern fortschreiten und dabei nicht bloß auf eine sprachliche Bildung, sondern auch auf ein Form und Geist gleichmäßig auffassendes Verständnis hinarbeiten. Man sieht, Thiersch suchte den häufig nur nach der Rücksicht der geringeren oder größeren Schwierigkeiten abgestuften Gymnasialunterricht nach einem bestimmten Principe zu ordnen; vor seiner Seele stand das Bild eines das gesammte classische Alterthum als die Blütezeit der Menschheit mit Liebe umfassenden Jünglings, den er dann ausgerüstet mit dieser Kenntnis zu dem Studium der speciellen Wissenschaften senden wolle, überzeugt, daß er an den erworbenen Schulkenntnissen einen Schatz besitze, der ihm nicht nur die Bekanntschaft mit seinen Berufswissenschaften erleichtern, sondern es auch unmöglich mache, sie auf bloß handwerksartige Weise zu betreiben.

Auch für diese Aufgabe des Gymnasiums hätten sich in Bayern die nöthigen Lehrer erst allmählich bilden müßen. Da aber hier die seltne Tugend der Selbstbeschränkung nicht so, wie bei den Präceptoren der lateinischen Schule erfordert wurde, so durfte Thiersch hoffen, durch die von ihm beabsichtigte Verbesserung der materiellen Lage des Lehrstandes die nöthigen geistigen Kräfte für die dem Gymnasium gestellte Aufgabe zu gewinnen; aber die Frage möchte sich aufwerfen lassen, ob er dabei nicht die schon bei der Jugend hervortretende Richtung auf eine für materielle Zwecke berechnete Thätigkeit und den Einfluß einer allen idealen Bestrebungen abgewandten Umgebung zu gering angeschlagen habe. Der Staat bedarf einer großen Zahl von Jünglingen, von denen er verlangt, daß sie das Gymnasium besucht haben. Je höher er aber die Aufgabe derselben stellt, desto mehr muß er sich auch mit solchen begnügen, die es nur durchlaufen ohne vom Besuch desselben einen erheblichen Nutzen geschöpft zu haben, weil es ihnen, wenn auch nicht an der nöthigen geistigen, aber an der moralischen Befähigung fehlt: diese würden bei einer Bildung ad hoc, welche Thiersch von seinem Standpunct aus mit vollem Rechte so sehr geißelt, mehr erreichen. Thiersch vertraut auf die sittliche Kraft des classischen Studiums; aber sein Freund Friedr. Jacobs machte in einem merkwürdigen Briefe (Fr. Thiersch Leben II. S. 39) darauf aufmerksam, daß man selbst bei gar vielen, die sich mit Philologie ihr ganzes Leben beschäftigen, nicht einmal eigentliche Liebe für das classische Alterthum, geschweige eine durch dieselbe veredelte Charakterbildung finde. Daß aber Thiersch, nachdem er sich einmal für das classische Prinzip als Mittelpunct des Gymnasialunterrichts entschieden hatte, denselben auf nur wenige Gegenstände (außer der alten Literatur und Religion nur deutsche Literatur, Logik, Mathematik und Geschichte) beschränkte, das können ihm nur jene Pädagogen verargen, welche die Lernzeit

des Menschen mit der Schule begränzen und deswegen fordern, daß diese alles mögliche lehre, was der Schüler vielleicht einst im Leben brauchen werde.

Diese Grundsätze verfolgte Thiersch während der ganzen Zeit seiner Wirksamkeit in Bayern, welche zum Glück für die bayerischen Gymnasien eine lang dauernde war. Zwar der Schulplan, den er entworfen, kam aus den oben angegebenen Gründen nicht zur Ausführung und der darauf basirte, aber sehr abgeschwächte von 1830 ward schon nach drei Jahren ebenfalls bei Seite gelegt, und auf die Hallucinationen des damaligen Ministers, welche an ihre Stelle traten, hatte Thiersch keinen Einfluß; aber der Ernst, mit dem er das humanistische Princip aufrecht hielt, fast möchte man sagen sein Name, hinderte selbst in der schlimmsten Zeit, welche die bayerischen Gymnasien erlebten, unter der zehnjährigen Regierung des Ministers Abel eine consequente Durchführung der jesuitischen Einrichtungen, die man freilich stets im Auge behielt. Man überließ, einige Zornausbrüche abgerechnet, wenigstens die protestantischen Gymnasien ihrem Schicksal und machte es durch diese Nichtbeachtung pflichttreueren Rectoren und Lehrern möglich, im Sinne Thiersch's in ihren Schulen zu wirken. Und glücklicherweise konnte selbst Abel seine Vollzugsorgane nicht immer so wählen, daß sie auch die Tendenzen seiner Anordnungen stets zu den ihrigen gemacht hätten. Nur die Verkümmerung der Besoldung der Gymnasiallehrer, deren Standesgehalt den pensionirten Studienlehrer auf eine Stufe mit dem Polizeidiener setzte, mußte abschreckend auf alle Jünglinge wirken, die sich dem Gymnasiallehramt zuwenden wollten.

Als akademischer Docent behauptete Thiersch jedenfalls eine bedeutende Wirksamkeit. Dazu befähigte ihn nicht bloß das reiche und gründliche Wissen, mit dem er seine Vorträge füllte, sondern auch seine glänzende Gabe des Vortrags und seine ganze Persönlichkeit. Es war ihm etwas leichtes, über irgend einen Gegenstand, z. B. über die Resultate der ihm aufgetragenen Commissionsreisen Stunden lang Vorträge zu halten, ohne je den Faden der Rede fallen zu lassen oder sich zu wiederholen, und seine würdevolle Haltung und jener im edelsten Sinne des Worts plebejische Ernst, mit dem es ihm immer nur um die Sache zu thun war, den er mit seinem Landsmann Luther theilt, gaben seinem Worte eine Kraft, die zwar nicht hinriß, aber überzeugte. Schon als Lycealprofessor rief er zwar nicht das Flugfeuer einer ebenso rasch auflodernden, wie schnell wieder ausglühenden Begeisterung hervor, aber er erfüllte mit Liebe für seinen Gegenstand und ermunterte zu beharrlichen Studien, und Jünglinge, bei denen er ein ernstes Wollen und einen beharrlichen Fleiß warnahm, konnten auf seine wohlwollende Unterstützung rechnen, während er allerdings der großen Masse der Geistesträgen als strenger Lehrer unbequem war. Und als ihn die Versetzung der Universität Landshut nach München aus der Zwitterstellung eines Lycealprofessors befreite, versammelte er in seinem Hause einen Kreis wißbegieriger Jünglinge, denen er bald Geschichte der griechischen und römischen Literatur, Archäologie, philologische Encyklopädie vortrug, bald einen römischen oder griechischen Schriftsteller erklärte. In den vierziger Jahren war eine seiner besuchtesten Vorlesungen die über Aesthetik, an der sich auch sehr viele Nichtphilologen betheiligten. Die außerordentliche Wirkung seiner Vorlesungen beschreibt ein ebenso begeisterter als dankbarer Zuhörer derselben, Prof. Georg Thomas, in der Gedächtnisrede, welche er auf Thiersch in der Akademie der Wissenschaften hielt, in folgender Art:

Es sind nun 25 Jahre, daß ich mit Jünglingen aus den verschiedensten Ländern zu seinen Füßen saß. Die frühe Morgenstunde des Sommers führte uns ins Colleg, in den Saal seiner Bibliothek, ein wahres Museum. Noch stund damals das Haus gleichsam vor der Stadt, fast ringsum frei und geschieden vom hastigen Geschäft des sorglichen Alltagslebens, umfriedet von Gärten und Wiesen. In feierlicher Stille harrten die Jünger, noch gespannt und erfüllt vom vorigen Tage, bis er eintrat — ein Priester Apollons, auf der hohen gebieterischen Stirn die Würde, auf den starken Brauen den Ernst, im lichtvollen Auge die Milde und Heiterkeit. Bald floß die Rede in stetem und vollem Strom, mochte sie sichtend und prüfend die Zeiten der Entwicklung scheiden und ihre

Merkmale bestimmen, oder eine Tafel oder ein Kunstwerk erklären, oder in die Hallen eines Tempels, in die Prachträume einstiger Größe und Herrlichkeit zurückführen. Wie hieng da die Schar an dem beredten Munde des Lehrers, an dem strahlenden Auge des Meisters. Zu früh stets war die Stunde vergangen. Der Heimweg der Jünger war wie nach einem reichen Mahle; Bewunderung und reines Ergetzen füllte die Brust, aber auch der ernste Trieb, noch heute das vorgesetzte Gut gewissenhaften Fleißes sich wirklich eigen zu machen. Und welchen Genuß, wenn der Meister uns einlud, ihm zu folgen in die unvergleichlich schönen Säle der Glyptothek, und uns dort mit dem alten Künstler und gleichsam aus dessen schaffendem Sinne heraus die Gestalten nachbildete, welche daselbst als Muster der reinsten und erhabensten Kunst, durch König Ludwig königlich erlesen, in einziger Weise bewahrt werden.

Zahlreich sind die Schriften Thierschs; sie dienen theils den Zwecken der Schule, theils sind sie philologischen oder archäologischen Inhalts, theils beziehen sie sich auf Politik, ja selbst an theologischen Fragen betheiligte er sich in eigenen Schriften. Ein Verzeichnis derselben, wahrscheinlich aus seiner eignen Hand, findet sich in den Almanachen der Akademie der Wissenschaften in München von den J. 1855—59. Unter seinen für den Schulzweck bestimmten Schriften stehen, außer den beiden oben angeführten Werken, seine Grammatiken oben an, in denen Thiersch als Vorläufer der Curtius'schen Methode angesehen werden kann. War es Matthiä, Buttmann und andern darum zu thun, in ihren Grammatiken nur das wirklich Gebräuchliche zu sammeln und alles zwar Mögliche, aber selten Vorkommende auszuschließen, so wollte Thiersch den großen Reichthum der griechischen Sprache an Formbildungen dem Schüler zum Bewußtsein bringen, mochte auch die Vulgärsprache selbst die eine oder andere Form nicht benützt haben. Für ihn waren die Griechen auch in ihrer Sprache jenes geniale Volk, das unermüdlich in immer neuen Schöpfungen sich nie in eine pedantische Conformität verliert, sondern jeden Augenblick die starre Regel dem Wohllaut und der Zartheit des Ausdrucks aufzuopfern bereit ist. Das ist auch das Eigenthümliche des syntaktischen Theils seiner Grammatiken. Sie beschäftigen sich mit Vorliebe mit der Moduslehre, also mit der Lehre von der Satzverbindung, weil hier die griechische Sprache am weitesten von aller Eintönigkeit und fast überreich an Formen ist, die feinsten Schattirungen des Gedankens auszudrücken. Daß Thiersch dabei fast ausschließlich auf Homer fußte, gab seinen Werken für den Gelehrten einen besondern Werth, weswegen sowohl seine größere Grammatik als seine Schulgrammatik mehrere Auflagen erlebten. Und letztere würde gewiß in noch mehr Schulen eingeführt worden sein, wenn ihr nicht der didaktische Ausdruck fehlen würde, den die Benützung einer Grammatik für den Schulzweck verlangt.

Unter Thierschs eigentlich philologischen Werken zeichnet sich seine Uebersetzung Pindars und seine Schrift über die vornehmsten Epochen der griechischen Kunst aus. In dem ersteren Werke beschäftigt er sich eingehend mit der griechischen Tonkunst und weist ihren Zusammenhang mit der Metrik nach, in dem letzteren widerlegt er die seit Winckelmann verbreitete Ansicht, daß wie die Poesie, so auch die Kunst nach Alexander rasch in Abnahme gerathen sei, und zeigt, daß sie sich im wesentlichen bis in die Zeit Hadrians auf der Höhe des Idealen erhalten habe, und daß gerade die schönsten der auf uns gekommenen plastischen Werke der Kaiserzeit angehören.

Auf das Gebiet der politischen Schriftstellerei führte Thiersch nicht bloß der Antheil, den er an der Befreiung Griechenlands nahm, sondern auch das Bedürfnis, den vaterländischen Verhältnissen nicht schweigend und unthätig zuzusehen. Er vereinigte in sich zwei Eigenschaften, die ihn besonders in der trüben Zeit 1830—1847 oft veranlaßten, dem innern Unmuthe Stimme zu verleihen; er war ein deutscher Mann und ein Freund volksthümlicher Freiheit. Thiersch gehörte Bayern fünfzig Jahre lang an und stand dem bayerischen Königshause nahe; aber der bayerische Partikularismus, der bei jeder neuen Gelegenheit in München die schönsten Blüten trieb, fand an ihm einen muthigen Bekämpfer. Er war ein deutscher Mann und nahm an jeder Entwicklung des deutschen

Volkes innigen Antheil. Schon im J. 1814 rief er die Schüler des Gymnasiums und Lyceums in München auf, sich für den Fall einer nachtheiligen Wendung des damaligen Kriegs Kenntnis der Waffenführung zu erwerben und man sah ihn mitten im Winter Exercirübungen mit denselben anstellen. Im J. 1821 widmete er seine Uebersetzung Pindars dem Altmeister der Turnkunst Jahn, unbekümmert darum, daß sich gegen diesen gerade zu dieser Zeit die Feigen und Schlechten zum Angriff vereinigt hatten. In der langen Zwischenzeit zwischen 1819—1848 waren die deutschen Angelegenheiten so gestaltet, daß auch dem muthigsten Vaterlandsfreunde jede Gelegenheit zur Wirksamkeit für die deutsche Sache abgeschnitten war; doch erhob er immer wieder in der Allg. Zeitung seine Stimme für die Sache der Wahrheit und des Rechts, so daß die Redaction auf Mittel sinnen mußte, seine Artikel der nachspürenden Censur förmlich zu verbergen. Kaum aber hatte das Jahr 1848 neue Wünsche und Hoffnungen für die deutsche Sache hervorgerufen, so finden wir Thiersch theils als Rector der Universität, theils als Mitarbeiter der Allgemeinen Zeitung für sie thätig und er leiht seine Stimme ebenso der Rechtfertigung freier Institutionen wie dem Ringen des deutschen Volkes nach nationaler Selbständigkeit. Nie aber verlor er dabei jene Mäßigung, welche er dem Studium der großen Alten verdankte; nie buhlte er um die Gunst der in jener Zeit durch Schmeicheleien so sehr verwöhnten Masse; wie einst dem Könige gegenüber, so zeigte er sich auch jetzt furchtlos und wahr. Dr. Elsperger.

Wilhelm Thilo, ein Pädagog, dessen vielseitiges, bedeutendes Wirken weit über die Grenzen des engeren Vaterlandes hinausgegangen ist und Anerkennung gewonnen hat, verdient, nun er aus dem Leben geschieden, auch in diesen Blättern, die ihm manchen trefflichen Beitrag verdanken, eine Stelle des Andenkens.

Georg Wilhelm Moritz Thilo wurde am 13. Januar 1802 zu Striegau in Schlesien geboren. Es war ein recht geistlich-evangelisches Geschlecht, dem er entstammte: seit der Reformation haben die Glieder seiner Familie im Dienst der Kirche und der Schule gestanden. Sein Vater war Superintendent und Pastor primarius in Striegau, ein ehrwürdiger, im Glauben der Väter fest gegründeter, auch in weltlicher Wissenschaft und Kunst wohlbewanderter, bis in sein hohes Alter geistesfrischer und heitersinniger Mann, der sein Amt in patriarchalischer Würde mit aller Treue und reichem Segen verwaltete und den Seinen ein herzlich sorgender Vater und sorgfältiger Erzieher war. Bis zum 12. Jahre blieb der Sohn, der schon früh eine ungemeine geistige Begabung zeigte, im elterlichen Heimwesen. Aber die Wogen des Krieges drangen auch an den stillen Frieden des frommen Pfarrhauses heran und die großen Thaten und Geschicke, welche jene außerordentliche Zeit, in die seine Kindheit fällt, erfüllten und seine Heimat oftmals zum Schauplatz hatten, blieben nicht ohne tiefe Eindrücke auf das offene Kindesgemüth. Im Jahre 1814 kam er auf das Gymnasium in Schweidnitz. Der Vater machte sich um das Fortkommen des Sohnes keine Sorge und tröstete ihn und die bekümmerte Mutter und Geschwister scherzend mit den Worten Gellerts: für Görgen ist mir gar nicht bange, der kommt durch seine Dummheit fort. Die Schule von Schweidnitz hatte damals Halbkart, einen Schüler von Fr. Aug. Wolf, zum Director und noch andere treffliche Lehrer, die in dem strebsamen, begabten Knaben den Grund gelegt haben werden zu dem reichen philologischen Wissen und Interesse, das den Mann auszeichnete. Er durchschritt die Classen von Tertia an in den gesetzten Zeiten und gieng Ostern 1820 mit dem Zeugnis der Reife Nr. I. ab, um in Breslau Theologie zu studiren, wo damals Gaß, Daniel v. Cölln, Middeldorpf, Scheibel, David Schulz, Steffens lehrten. Dem heitern, ritterlichen Studentenleben blieb er nicht fremd — und wer, der diese schlanke, urwüchsige, kühngemuthe, von Humor und Werde- und Fehdelust übersprudelnde Sigfriedsgestalt gesehen, hätte es anders erwarten mögen? — noch dem ruhigeren Manne war etwas von dem frischen, straffen, kecken, offen blickenden, herausfordernden Studenten geblieben. Aber nie kam es ihm bei, die Schale für den Kern zu nehmen und über dem Leben nach außen das Streben nach innen zu

versäumen: er hat die drei Jahre in Breslau redlich und ernstlich genützt mit Hören und Lesen, Sinnen und Forschen, geistigem Verkehr mit Genossen und Lehrern, und seine damals angelegten und dann durch Jahrzehnte fortgeführten Collectaneen geben das beste Zeugnis von seinem eminenten universalen Sammelfleiß, einem Fleiß, der nur noch von der Geistesgegenwart übertroffen wurde, die sich auf alles zu rechter Zeit und am rechten Orte zu besinnen wußte. Die verschiedenen theologischen Richtungen aber, welche die oben genannten Docenten vertraten, gaben seinem lebhaften, energisch die Wahrheit suchenden Geiste willkommenste Nahrung, zu forschen und zu sichten. 1824 und 26 bestand er in Breslau die theologischen Prüfungen. Gepredigt hat er in diesen Jahren — bis zu seinem Eintritt in die Seminarlaufbahn — oft, namentlich in seiner Vaterstadt für den alternden Vater. Auch um ein geistliches Amt hat er einmal in Striegau ambirt, aber er hat es den Vätern der Stadt später (bei einem Besuch im elterlichen Hause) von Herzen Dank gewußt, daß sie den candidus abschlägig beschieden. Nach dem hat er unseres Wissens davon gänzlich und für immer Abstand genommen. Aber darum ist er der Kirche nicht fremd geworden, und wenn er sich auch scherzend einen verdorbenen Theologen zu nennen liebte, er hat bis an sein Ende den Entwicklungen der Kirche und der theologischen Wissenschaft das lebendigste Interesse bewahrt, und wie er die letztere studirt und verstanden, das bezeugen wie sein praktisches Wirken, so seine dahin einschlagenden Schriften.

Von der Universität aus war ihm Gelegenheit geworden — und dies können wir, wie als den Ausgang seiner Lehrjahre, so als den Anfang seines Einlenkens in pädagogische Bahnen bezeichnen — als erster Lehrer in das Institut zu Dittmannsdorf bei Waldenburg in Schlesien einzutreten. An dieser Erziehungsanstalt für Kinder der höheren Stände, die — ein schlesisches Schnepfenthal — von dem Pastor Kranz gestiftet und geleitet, einen weit über die landschaftlichen Grenzen hinausgehenden Ruf genoß, wirkte er vier Jahre, bis zum Tode des Leiters, der alsbald die Auflösung des Instituts zur Folge hatte. Dann nahm er seinen Aufenthalt wiederum auf längere Jahre im elterlichen Hause, wo er seine theologischen und pädagogischen Studien mit der energischen Hingebung, die ihm zeitlebens eigen war, fortführte und zugleich den Vater in seinen umfangreichen amtlichen Geschäften unterstützte. Im Jahr 1833 begab er sich nach Breslau, um, dem Rathe eines dem elterlichen Hause innig befreundeten Mannes, des hochbegabten und hochverdienten Generalsuperintendenten Ribbeck folgend, sich in weiteren Studien für das akademische Lehramt vorzubereiten. Indes fügte es eine höhere Hand, die die bedeutende Kraft der Schule zum Segen erhalten wollte, anders. In dem Pfarrhause in Dittmannsdorf hatte den jungen tüchtigen Mann der Schul- und Consistorialrath Michaelis kennen und schätzen lernen. Auf dessen Veranlassung wurde er an dem Breslauer Schullehrerseminar, das eben Lehrkräfte bedurfte, interimistisch mit dem Unterricht in Bibelkunde, deutscher Sprache und Geschichte beschäftigt und nach Abgang des Oberlehrers Hientzsch mit dessen Fächern betraut. Doch erhielt die vacante Stelle nicht er, sondern der schon früher dazu ersehene Rector Scholz in Neiße, der das Amt im October 1834 übernahm. Thilo aber, dem jetzt vor allem daran lag, sich im Seminar- und Volksschulwesen weiter zu orientiren und tiefer zu begründen, begab sich mit Genehmigung und Unterstützung des Ministeriums der geistlichen Angelegenheiten zunächst nach Berlin, wo er an Director Diesterweg alsbald einen herzlichen, vielseitig und wohlwollend anregenden und fördernden Freund, an Schulrath Otto Schulz, Realschuldirector Spilleke, Generalsuperintendent Ribbeck vielwillkommene Gönner und bewährte Führer gewann, und im vertrauten, geistig belebten Verkehr mit manchem strebsamen und begabten jüngeren Manne so genuß- als fruchtreiche Tage erlebte. Gleichzeitig ward ihm Gelegenheit, an der Knabenschule auf der Friedrichsstadt den lateinischen und am Seminar den biblischen und geschichtlichen Unterricht zu ertheilen. Dann besuchte er noch die Bürgerschulen in Frankfurt a. d. O. und die Seminarien in Neuzelle, Dresden und Bunzlau. Inzwischen war er zum zweiten Oberlehrer am Seminar in Breslau

ernannt worden und trat diese Stelle Ostern 1835 an. Und damit schließen die Wanderjahre seines Lebens. Das Jahr darauf erhielt er eine Stelle am Seminar in Potsdam, dessen Director sein früherer College Hientzsch war, und dieses Amt bekleidete er, nicht ohne reichen Segen, geschätzt von treuen Collegen wie Riese und Schärtlich, geliebt von seinen Schülern, die in ihm den wohlwollend leitenden und tragenden, anregenden und mitstrebenden ältern Freund und Berather und den geistvollen, kenntnisreichen, gewissenhaften Lehrer dankbar verehrten, bis zum October des Jahres 1840. Hier war es auch, wo er sich einen eigenen Hausstand gründete. Das Verhältnis zu Diesterweg war immer inniger, trauter geworden. Wir können nicht ohne wohlthuende und doch auch schmerzliche Bewegung in seinen zerstreuten Tagebuchblättern — zu mehrerem brachte er es bei seinem unruhigen, immer in der Zukunft lebenden sanguinischen Temperament nicht — lesen, wie er sich freut, wenn der alte Herr seinen Unterrichtsstunden beigewohnt, seinen Beifall bezeugt und Anlaß genommen zu immer bedeutender, anregender Hin- und Widerrede, mit welchem Gewinn und Genuß er sodann dem Unterricht des Meisters selber zuhört, wie glückliche Stunden er in seinem Hause verlebt, wie er mit ihm (im Sommer 35) das schlesische Gebirge durchpilgert und an seiner Seite die Koryphäen der pädagogischen Welt besucht. Nach der Rückkehr von dieser letzteren Reise verlobte er sich mit Diesterwegs Tochter Bertha, die, dem Manne in jedem Sinne ebenbürtig, durch ein langes, mit Freude und Glanz, aber auch mit Sorge und Kreuz reich gesegnetes Leben in treuer Liebe den theuern Mann begleitet hat. Von den vier Kindern, die ihnen Gott geschenkt, ist eine Tochter gegenwärtig als Erzieherin in Australien; zwei Söhne, beide Mediciner, stehen, während wir diese Zeilen niederschreiben, als Aerzte in dem Heere gegen Frankreich.

Inzwischen hatte die immer mehr hervortretende eminente Tüchtigkeit und Begabung des Mannes den vorgesetzten Behörden nicht unbekannt bleiben können. Der Minister v. Altenstein war ihm wohlwollend zugeneigt, der Schulrath Schulz, der Schul- und Consistorialrath Striez bewahrten ihm ihre Gunst, der Oberpräsident der Provinz Sachsen Graf v. Stolberg (wie auch dessen Nachfolger v. Flottwell) schenkten seinem Werth und Wirken die verdiente Anerkennung, und so wurde ihm im Jahre 1840 das Directorat des Seminars in Erfurt übertragen. Und hier, in der Hauptstadt des trauten Thüringerlandes, in der Blüte seines Lebens und seiner Manneskraft, in reichgesegneter Arbeit, der auch der Verkehr und das Wirken in die Ferne nicht fehlte, in einem großen Kreis trauter Freunde und Genossen und einem größeren treuer Verehrer und Schüler, in glücklichen Familienverhältnissen, in vielfachem Umgang mit den höheren Kreisen der Gesellschaft, denen der feingebildete, heitere, geist- und gemüthvolle, vielseitig unterrichtete Mann immer ein willkommener Gast war, hier hat er wohl die schönsten, die glücklichsten Jahre gelebt. Zwar hat es ihm im Anfang an Hinderung und Anfechtung von mehr als einer Seite nicht gefehlt, er hat sich seine Stellung erkämpfen müßen; aber er hat sie sich erkämpft, und ein wackerer, offener Sinn, ein energischer Charakter, eine reiche, tiefbegründete Erfahrung hat ihm, mit dem Beistand des Herrn, den er nie verläugnet, zum vollen Siege geholfen. Das Seminar ist unter seiner trefflichen, so umsichtigen als besonnenen, so strengen als väterlich wohlwollenden Leitung zu einer Blüte und nach außen und in die Ferne anerkannten Bedeutung erwachsen, die es vordem nicht gehabt; er hat ihm in einer 7classigen Seminarschule eine große Uebungsstätte im Unterricht geschaffen, er hat den inneren Organismus wie die äußeren räumlichen Verhältnisse mannigfach verbessert, die Seminarbibliothek unablässig und vielseitig erweitert und auf die Einheit des Lehrercollegiums, für dessen Interessen er jederzeit mit aller Entschiedenheit in die Schranken trat, mit ebenso glücklichem Erfolge gewirkt, als das geistige Leben und Streben unter Lehrern und Schülern durch Beispiel, Handreichung, Mahnung gefördert und gehoben. Niemand, der, wie wir, aus eigenem unbefangenem Anschauen und Erfahren die damaligen Verhältnisse kennen ge-

lernt, wird dies mannigfache Verdienst in seiner ganzen Wahrheit in Abrede stellen. Und neben dem, was er dem engeren Kreise der ihm anvertrauten Anstalt gewesen, ist nicht zu vergessen, was er durch den pädagogischen Verein, den er gründete und leitete, weiteren Lehrerkreisen geworden. Wie wußte er da so mannigfaltig anzuregen, wie sprudelte da sein geistreicher, schlagender und nie versagender Witz, wie verstand er da den trocknen Stoff zu beleben, die ermatteten Geister anzufrischen, die Debatte zu leiten, gegnerischen Einwürfen zu begegnen und die Verhandlung sicherstellig zu einem klaren, festen Ziele zu führen. Gewiß, das war der Meister, und das seine Meisterjahre. Das Sturmjahr von 1848 auf 49, das auch über das „gemüthliche" Erfurt gar schlimme Tage brachte, hat auch ihn nicht unberührt und nicht unangefochten gelassen. Er hat die freiheitlichen Regungen nicht ohne freudige Theilnahme begrüßt, aber wider die Ausschreitungen der Leidenschaft hat er eben so entschieden als unerschrocken seine Stimme erhoben. Daß er sich damit viele Widersacher erweckte, machte ihm keinen Kummer. Er konnte, er wollte kein Halber sein; allen zu gefallen ist schlimm, ja ist vielmehr nicht möglich, und er ist auch nie darauf aus gewesen. Seine Anstalt aber hat er mit fester, starker Hand vor dem Wogendrang der Sturmflut bewahrt. Und glücklich war er — und wer wäre es nicht mit ihm gewesen —, als er wieder im stillen Frieden sein Werk weiter treiben konnte.

Im Jahr 1853 ward er als Director an das Seminar für Stadtschulen in Berlin berufen. Doch ehe wir in diesen letzten Abschnitt seines Lebens eintreten, wollen wir versuchen, einen Umriß seines Charakterbildes, wie es uns aus langjähriger trauter Erfahrung vor der Seele steht und im Herzen lebt, zu entwerfen.

Wer Thilo im Leben näher getreten ist, der wird sich dem Eindruck nicht haben verschließen können: es war eine bedeutende Erscheinung, originell, genial, edel. Mit mannigfachen Gaben und Kräften ausgestattet, mit spielender Leichtigkeit auffassend, was andere mühsam sich aneignen, allem probehaltigen Neuen mit Liebe aufgeschlossen (nur für Musik und Mathematik war ihm das Organ versagt), nie an der Oberfläche haftend, sondern immer in die Tiefe dringend, beherrschte sein Geist eine Fülle gediegensten philologischen, theologischen, philosophischen, historischen Wissens; auf dem Gebiet der pädagogischen Wissenschaft und besonders ihrer Geschichte war er heimisch wie wenige und ließ sich von neuen Erscheinungen in utramque partem kaum etwas entgehen, und wie er auch dichterisch begabt gewesen, das bezeugt, außer manchem werthvollen Blatte seines Nachlasses, das sinnige Gedicht „der Schiffer im Absegeln," das im Brandenburger Schulblatt (1870, Heft 3 und 4), vielen gewiß zu Freude und Dank, sein alter Freund Schulrath Bormann mitgetheilt. Geistreiche aperçus, treffender Witz, eigenartige, das Altgewohnte in neues, überraschendes Licht stellende, das weit ab Liegende sinnig verknüpfende Auffassungen standen ihm jederzeit ungesucht zu Gebote. Im mündlichen Gespräch und im freien Vortrag hatte seine Rede für gewöhnlich etwas unstetes, suchendes, auch wohl gesuchtes, und wer nur in den glatten schönen Fluß der Worte die Beredsamkeit setzt, der wird diese Tugend bei ihm wohl vermißt haben. Aber für einen äußeren Mangel entschädigte zehnfach der gesunde, markige Kern des Gehalts, und in glücklichen Stunden fand er für seine zuströmenden Ideen schnell den treffendsten, beredtesten Ausdruck. Sein Unterricht war mehr vortragend, als fragend, aber immer klar, sicherstellig, in die Tiefe dringend, geistvoll anregend. Die Methode des Meisters Diesterweg, die Schüler sich disputirend hin und her ergehen zu lassen und nur die Leitung des Ganges und das letzte entscheidende Wort sich vorzubehalten, hatte er nicht: er vermochte es bei seinem Sinn und Wesen nicht, so lange stille zu halten, ohne mitzureden und mitzuthun. Doch sah er es gern, wenn die Schüler seinen Vortrag durch aufgeworfene Fragen interpellirten, die dann, wenn nöthig, erst zurechtgerückt, eingehend behandelt wurden. Ueber dies Verfahren, das er nach und nach zu stehendem Gebrauch erhob, indem er an solcher Antheilnahme die denkenden, guten Schüler erkennen zu wollen erklärte, habe ich manchen der zahlreichen Gäste, die Jahr aus Jahr ein hauptsächlich durch Thilo's Namen ange-

zogen das Seminar in Erfurt besuchten, ihre Freude und Befriedigung aussprechen hören. In seinen Forderungen war er unerbittlich streng, wie sich selber schonte er auch die Zöglinge nicht, volentem ducens, nolentem trahens. Doch hat er wohl zu Zeiten — und er war nicht frei von Launen — seinem ungestümen Temperament zu sehr die Zügel schießen lassen und dadurch manchen treu, aber langsam und mühsam arbeitenden Geist verwirrt und entmuthigt, manchen stillen, scheuen Charakter noch mehr in sich zurückgeschreckt. Aber dann trat doch wieder zu anderer Zeit sein herzliches Wohlwollen, seine heitere Laune erfrischend, besänftigend, versöhnend hervor. Den Humor, den sarkastischen besonders, ließ er auch, obschon sparsam, im Unterricht aus; er konnte nicht anders. Aber der Dummheit, der Eitelkeit, dem Dünkel, der Faulheit, der Liederlichkeit gegenüber hörte der Spaß auf, da machte er bittern, ja vernichtenden Ernst. Seine Disciplin war streng, scharf, doch ließ er es auch an Beweisen väterlicher Fürsorge und wohlwollender Förderung nicht fehlen. Als Kern der Seminarbildung wie als Lebensgrund fruchtbarer Jugendunterweisung überhaupt, galt ihm die Bibel; so wenig er andere Unterrichtsobjecte in ihrem Werth und ihrer Bedeutung unterschätzte — und er kannte sie aus eigener vieljähriger Praxis und Anschauung gründlich genug —, so betrachtete er es doch immer als die höchste und schönste Aufgabe der Schule, die Jugend in Gottes Wort heimisch, es ihr traut und lieb zu machen. Und wie er das verstand, das bezeugt die Glaubensstellung, bezeugt die dankbar begeisterte Erinnerung, bezeugt das segensreiche Wirken seiner Schüler. Wir selber haben öfter Gelegenheit gehabt, uns an der sinnigen, tiefen, feinen, vielseitigen Auffassung und Durcharbeitung des Bibelspruchs (den er für den Religionsunterricht der Präparandenschule zum leitenden Faden nahm) zu erquicken und zu erbauen und an der Klarheit und geistvollen Gründlichkeit, mit der er im Seminar die biblische Geschichte behandelte und die Schüler in den Zusammenhang der göttlichen Heilsordnung einführte, uns zu erfreuen und zu lernen. Als Thilo von Erfurt schied, schenkten ihm die Schüler des Seminars eine Bibel mit der Aufschrift: 2. Kön. 2, 9. Damit haben sie so schön als rührend ausgesprochen, was sie an ihm gehabt.

Als Director zeichnete ihn ein ungemeines organisatorisches Talent aus; er wußte immer den rechten Mann an die rechte Stelle zu stellen, Talente zu entdecken und zu fördern, verworrene Verhältnisse zu schlichten und zu sichten. Sich regender Opposition trat er nach dem Grundsatz: principiis obsta mit aller Energie auch des Sarkasmus entgegen. Strebenden gegenüber ward er nicht müde, wohlwollend zu leiten, anzuregen, zu heben, neue, höhere Gesichtspuncte zu eröffnen, dem Verzagten Muth und Selbstvertrauen zu geben, den Suchenden durch ein sicherstelliges Wort, durch hülfsbereite Handreichung zu orientiren, den gewonnenen Erfolg durch freundlich anerkennende, weiter fördernde Worte zu lohnen. Er war sehr bedacht, seiner Stellung nichts zu vergeben, und eine gewiße angeborne Vornehmheit hielt ohnehin den Ton der Vertraulichkeit auch im außeramtlichen Umgang zurück. Aber mehr als das that seine geistige Ueberlegenheit, und diese sicherte ihm ungesucht auch ohne die äußere Stellung, auf die er ungern sich stützte, die Auctorität, deren nun einmal ein Dirigent nicht entrathen kann. Die steifen, pedantischen, verletzenden Formen, mit denen manche sich zu umhüllen und den Collegen unnahbar zu machen beflissen sind, waren ihm in der Seele zuwider. Er liebte auch im Verkehr mit ihnen den Humor; ein treffendes, witziges, bedeutsames Wort fand bei ihm immer eine gute Statt, und man war sicher, dafür auch sogleich eine geistreiche Bemerkung zurück zu erhalten. Die äußere Einheit des Collegiums — und auf ein Mehreres wird es selten hinauskommen — wußte er durch Festigkeit, Kraft, Schonung der Individualität immer zu erhalten. Von vielen regelmäßigen gehaltlosen Conferenzen war er kein Freund, das Meiste wurde ambulando gelegentlich abgemacht, und war darum der Wirkung nicht weniger sicher.

Gegen Männer, die er liebte und schätzte, war er ein treuer, herzlicher, zu jedem Opfer bereiter Freund. Aber er hielt auch mit seiner Feindschaft nicht hinter dem Berge, und solchen gegenüber, die ihm nicht zusagten oder gegen die er etwas hatte, (am

widerwärtigsten war ihm die aufgeblasene Oberflächlichkeit), konnte er sich voll stolzer Offension benehmen, wie er denn überhaupt ein stark ausgeprägtes Selbstgefühl besaß. Andrerseits aber hatte er wiederum ein so klares Bewußtsein von dem, was ihm mangelte, und sprach das so unumwunden aus und war für Belehrung und Anregung so innig dankbar, daß man auch daran den Mann erkennt. Als er nach Erfurt kam und Möller (damals Superintendent und Consistorialrath in Erfurt, später Generalsuperintendent in Magdeburg) hörte, nahm er, alsbald in dem Prediger den Katecheten erkennend, an den katechetischen Uebungen, die derselbe vor den Candidaten hielt und von ihnen halten ließ, Theil und saß in der Kirche mit den jungen Männern auf einer Bank zu des Meisters Füßen. Und wenn später der alte Herr als Revisor ins Seminar kam, dann ließ sichs Thilo, nachdem er vor ihm unterrichtet oder geprüft und ihn durch die Seminarschule geführt, nicht nehmen, ihn, als den Obermeister, von dem sie alle zu lernen hätten, zu bitten, daß er das angefangene Lehrstück fortführe, ein Wunsch, dem der freundliche Greis immer gern entsprach.

Nun ist noch Thilo der Schriftsteller übrig. Er hat in einem langen, erfahrungs- und ideenreichen, aber auch arbeits- und beschwerdevollen Leben gar vieles geschrieben, Pädagogisches, Hymnologisches, Theologisches. Sein Stil hatte etwas hartes, dickflüssiges, überladenes, seine Periode litt meist an ungefüger, verschränkter Form, der Ausdruck im einzelnen an Gesuchtheit. Das gestand er selber zu, aber er machte sich nichts daraus. Seine Manuscripte mit ihrer zahllosen Zwischenschrift sind kaum zu entziffern; Alles, was ihm während der Arbeit noch einfiel, mußte noch hinein. Erinnert das nicht an Jean Paul? und in der That war dieser, neben Hippel, sein Liebling. Doch trifft jener Mangel nicht alle seine Arbeiten in gleicher Weise, und auch, wo wir ihm begegnen, entschädigt er wieder durch den geistreich originellen Gehalt, durch Frische und Kraft und Tiefe. Nie sinkt er zum Banalen herab. Jede Seite bekundet den denkenden, erfahrenen, vielseitigen Pädagogen. Und mehrere seiner Schriften sind den Kleinodien der pädagogischen Literatur unserer Zeit beizuzählen.

Was ihm zunächst die Aufmerksamkeit und Gunst des Ministers v. Altenstein zuwendete und seine demnächstige Berufung nach Erfurt zur Folge hatte, war ein bei Gelegenheit des in den Marken gefeierten dritten Säcularfestes der Reformation 1839 verfaßtes Schriftchen: Spener als Katechet. Der oben erwähnte pädagogische Verein in Erfurt rief im Jahre 1842, da an ihn die Reihe des Vortrags gekommen, die Schrift hervor: Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands, ein Werk, das auf diesem Felde Epoche gemacht und ihm in ganz Deutschland Freunde erworben hat (2. Aufl. 1846). Im Anfang des Jahres 1846 erschienen die Reden und Gesänge bei Pestalozzi's Säculargeburtsfeier im Seminar zu Erfurt; die darin enthaltenen Reden Thilo's, besonders die zweite „über Pestalozzi's Gemüthstiefe," gehören entschieden zu dem Gediegensten und Schönsten, was über den Schweizer Reformator gesagt und geschrieben worden. Zum Dienstjubiläum seines Vaters schrieb er sodann 1846: Der Bibelspruch im Dienst des Religionsunterrichts. Im Jahre 1848 verfaßte er im Namen und Auftrag der Lehrer des Erfurter Regierungsbezirks die Petition an das Abgeordnetenhaus zu Berlin; und schrieb, zur Abwehr gegen die von manchen Seiten gethanen Uebergriffe und Ausschreitungen: 1) Was ihrer drei und zwanzig vorhaben gegen die christliche Volksschule Preußens; 2) die Beredsamkeit auf dem Lehrerparlament zu Eisenach; 3) pädagogischer Sinn und politisches Treiben; die beiden letzteren voll kaustischen Humors. Eine friedsamere Arbeit, die Frucht jahrelanger, mühevoller Studien brachte das Jahr 1851 in der trefflichen Monographie: Ludwig Helmbold nach Leben und Dichten (Berlin, Oehmigke). Aus einem in Berlin gehaltenen Vortrag gieng 1854 die Schrift über Ludämilie Elisabeth hervor. 1860 erschien die kleine Gelegenheitsschrift: Luther oder Spengler, d. h. wer ist Verfasser des Liedes: Vergebens ist all Müh' und Kost. In demselben Jahre zu

Melanchthons Todtenfeier: Melanchthon im Dienste an heiliger Schrift, eine Schrift, die „überall auf sorgfältigem Quellenstudium beruht und durch Wärme und Feinheit der Behandlung ein werthvoller Beitrag zu dem Bilde des großen Reformators ist." Nicht zu übergehen sind ferner die zahlreichen Artikel von seiner Feder in den Rheinischen Blättern und in dem Brandenburger Schulblatt: Aufsätze von so hohem, dauerndem und für das geistige Gesammtbild des Mannes so bedeutendem Werthe, daß sich der gewiß den Dank von Tausenden erwerben würde, der sie zu einem Buche sammelte und durch erneute Herausgabe dem gewöhnlichen Schicksal solcher Arbeiten enthübe, einmal gelesen oder gar nur flüchtig überlesen und dann vergessen und auf Nimmerwiedersehen in die literarische Rumpelkammer geworfen zu werden. Ein glücklicheres Loos steht den zahlreichen Beiträgen in Aussicht, die er für die pädagogische Encyklopädie geliefert; denn die weite Verbreitung dieses Werkes sichert ihnen einen bleibenden ehrenvollen Platz in der pädagogischen Literatur der Gegenwart. Ein Stück hat der Verfasser selber aus dem Ganzen herausgelöst, überarbeitet und vervollständigt als selbständiges Buch herausgegeben: Das preußische Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik; eine zwar von gegnerischem Standpuncte aus vielfach angefochtene, aber in Kern und Wesen verdienstvolle und grundlegende, gehaltreiche Schrift. 1860 begann er auch in Verbindung mit Bonnell und Fürbringer (doch blieb ihm der Hauptantheil an der Redaction) die Berliner Blätter für Erziehung und Unterricht herauszugeben; sie sind 1866 eingegangen. Den kirchlichen Interessen sein Lebenlang mit ganzem Herzen zugewendet, war er, wie in Erfurt Vorstandsmitglied des Gustav-Adolph-Vereins, so in Berlin Mitdirector der preußischen Hauptbibelgesellschaft. Und als die letztere die Feier ihres 50jährigen Bestehens zu begehen sich anschickte, da ward ihm der ehrenvolle Auftrag, die Geschichte derselben zu schreiben. Von dieser 1864 erschienenen Schrift urtheilt die von Professor Meßner redigirte neue evangelische Kirchenzeitung (eine Zeitung, der er bei ihrer Gründung mit das Geleit gegeben und im Lauf der Jahre manchen werthvollen Beitrag geliefert): „Schwerlich hätte eine glücklichere Wahl ge- „troffen, sicherlich aber dem Beauftragten kein Thema gegeben werden können, das er „mit größerer Liebe behandelt und bei dem er in gleicher Weise Gelegenheit gefunden „hätte, seine schriftstellerische Eigenthümlichkeit in so anziehender Weise zu bekunden. „Wie werden unter seiner Hand die alten Acten lebendig; wie treten nach allen Seiten „hin farbenfrische Bilder vor unser Auge; wie lebendig ist die Entwicklung von geringen „Anfängen zu immer umfassenderer Bedeutung, die Ueberwindung von Schwierigkeiten, „die Ausscheidung hemmender Beziehungen geschildert." —

Die Trennung von Erfurt war ihm sehr schwer geworden. Thränen erstickten beim Abschied von der Anstalt seine Stimme. Einer der Lehrer mußte an seiner Statt das Wort übernehmen. Und wie hätte der nun 51jährige von der trauten Stadt leichten Sinnes scheiden mögen, die er sich so in Liebe und Verehrung zugethan wußte, in der er so glückliche, vielleicht die sonnigsten Jahre seines Lebens in der ganzen ungebrochenen Frische schöner Manneskraft verlebt, deren Friedhof eines seiner lieben Kinder aufgenommen! Das Berliner Seminar ist ihm noch 16 Jahre zu leiten vergönnt gewesen; und der Segen des Herrn hat ihn auch hier sichtbarlich begleitet. Auch an geselligen Verbindungen mannigfaltiger und erquickender Art hat es ihm nicht gefehlt, und die Hauptstadt mit ihren herrlichen Schätzen der Kunst und Wissenschaft bot ihm eine Fülle von Quellen des Studiums, der Anschauung, der Anregung, des Genusses, die sein lebendiger, empfänglicher Geist zu nutzen nicht versäumte. Dennoch fehlte es auch an Dissonanzen nicht. Verehrer, Schüler des alten Diesterweg nahmen Anstoß daran, daß der Schwiegersohn so scharf und schroff sich gegen denselben aussprach (obgleich er sehr wohl die Person, die er nicht aufhörte hochzuschätzen, von der Sache, die er verurtheilte, unterschied und mit dem ehrwürdigen, verdienstvollen Greis bis an dessen Lebensende im besten Einvernehmen blieb); er mußte von der Leitung des älteren Lehrervereins zurücktreten. Auch an literarischen Conflicten, maßlosen Angriffen fehlte es nicht. Die Berliner

Blätter giengen an dem demonstrativen Mangel der Theilnahme seitens der Berliner Lehrerwelt ein. Es kam ihm mehr und mehr der innere Zusammenhang mit denen abhanden, die ihm naturgemäß hätten die nächsten sein müßen. Ueber vieles zwar trug ihn seine männliche Kraft, sein lebendiges Selbstgefühl, sein guter Humor hinweg, für vieles fand er Ersatz in Studium, Amt, Familie, Freundschaft, und in guten Tagen wußte er seine Waffen scharf und wuchtig dem Widerpart gründlich fühlbar zu machen. Aber die guten Tage giengen mit dem Jahre 1868 zur Neige. Ich gehe heute mit meiner Frau nach Teplitz, schrieb er dem Unterzeichneten im Hochsommer dieses Jahres, ich bin sehr herunter und habe wenig zu hoffen. Ein Freund, der ihn dort aufgesucht, um meine Grüße zu überbringen, war über das Aussehen des Mannes tief erschrocken. Das Bad brachte ihm die gehoffte Genesung nicht: er kehrte krank zurück. So siechte er hin, legte sich, stand wieder auf, versah ein paar Wochen sein Amt, mußte ihm dann wieder fern bleiben, bald so, bald so. Doch blieb bei alledem sein Geist in ungebrochener Frische und er durfte von seiner kräftigen, elastischen Constitution noch immer eine Wendung hoffen. Aber sie kam nicht, die verzehrende Krankheit — es war die furchtbare sogenannte Zuckerkrankheit, an der auch Karl Schmidt in Gotha starb — zwang ihn endlich, seine Pensionirung im Sommer des Jahres 1869 nachzusuchen, die ihm unter ehrender Anerkennung seiner Verdienste zu Theil wurde. Doch nicht lange sollte er der ungewohnten Ruhe genießen. In den ersten Tagen des Februar 1870 warf ihn sein Leiden aufs Krankenbett. Am 17. d. M. löste ein sanfter Tod die müde Seele, daß der treue Knecht eingehe zu seines Herrn Freude und Frieden. —

Möge die Mitwelt nicht undankbar vergessen, was der Heimgegangene ihr gewesen, was er um sie verdient, und möge auch in fernen Tagen, auch in dem kommenden Geschlecht das Gedächtnis seines Namens in Segen und in Ehren bleiben!

Kriebitzsch.

Toleranz. (Neuere Literatur: Stahl, über christl. Toleranz. Berlin 1855. Pfaff, über das Wesen und den Umfang der Toleranz, Cassel 1864. Vgl. dazu die Recension des Unterzeichneten in den Jahrb. für deutsche Theologie 1864. S. 831 ff. Pax vobiscum, die kirchliche Wiedervereinigung 2c. Bamberg 1863. Frohschammer: Ueber die Wiedervereinigung der Katholiken und Protestanten, München 1864. Niemann, Vortrag über Toleranz, Bremen 1871. Chalybäus, specul. Ethik II. S. 576 ff. Mejer, Grundlagen des luth. Kirchenregiments, 1864. S. 226. Stahl, der Protestantismus als politisches Princip 1853. S. 38. 42 ff.).

Sofern Toleranz eine Sache der Staatsweisheit ist, also in der Aufstellung milder Gesetze oder in der milden Handhabung strenger Gesetze gegen Bekenner einer Religion besteht, welche nicht die Religion der Mehrzahl, nicht der im Lande traditionelle Glaube und Cultus ist, und ebenso, sofern Toleranz auch von einer Kirche gegen die andere oder gegen eine Secte, gegen religiöse Sonderlinge geübt wird, haben wir hier nicht davon zu reden. Für den Erziehungszweck kommt sie nur insoweit in Frage, als unter Toleranz ein sittliches Verhalten der Menschen unter einander verstanden wird; aber allerdings nicht in der Weite des Begriffes, die das Wort zulassen würde, da es nur die Duldung als subjectives Verhalten, nicht aber irgend ein Object bezeichnet, das geduldet werden soll, so daß also auch z. B. die Schlaffheit der Schuldisciplin sich darunter befassen würde; oder so, daß auch der Hochmuth eines Gelehrten den Namen Intoleranz erhielte, der es für Unsittlichkeit erklärt, wenn jemand „festgestellte Wahrheiten," d. h. die von ihm aufgestellten Behauptungen zu bestreiten wagt. Wir nehmen das Wort einzig in dem dafür fixirten Sinn, nemlich in seiner Bezogenheit auf Religionsunterschiede; ob und wie die Erziehung dem Kinde, dem Jüngling Toleranz als Gesinnung einzuflößen habe, das ist für uns die Frage.

Duldung setzt zu allererst voraus, daß ich mit demjenigen, an dem oder von dem ich etwas dulde, etwas ohne Widerstand geschehen lasse, in irgend einer persönlichen Beziehung und Berührung stehe; gegen den Kaiser von Japan bin ich nicht in der

Lage Toleranz zu üben, wogegen es für ihn selber sich darum handelt, ob er gegen christliche Missionen in seinem Lande duldsam sein will oder nicht. Was aber in persönliche Berührung mit mir kommt und so irgendwie in mein eignes Leben eingreift, was gleichsam seinen Schatten wirft auf meinen Lebensweg, das ist nur alsdann Gegenstand der Duldung für mich, wenn es mich belästigt, wenn ich daran zu tragen habe. Hier kommt es nun principiell schon darauf an, ob die Religion als Glaube und Cultus lediglich eine Privatsache ist, mit deren Betrieb der Einzelne gar nicht über den Kreis seines Privatlebens hinausgreift. Wenn mein Nachbar ein Individuum wäre, bei dem nach seiner Behauptung (wie einst bei Swedenborg) alltäglich Engel aus- und eingehen, die ihm allerlei merkwürdige Dinge aus der andern Welt kund thun, so wäre das für mich ebensowenig ein Gegenstand der Duldung, als wenn er nach Belieben menschliche Besuche empfängt; die ganze Sache gienge mich lediglich nichts an; erst wenn er mir zumuthete, an solcherlei Conferenzen theilzunehmen oder doch gläubig anzunehmen, was er mir davon mittheilt, dann würde er mir lästig; dann aber wäre das, was er von mir verlangte, schon viel mehr als bloße Duldung, er verlangte Glauben. Oder wäre ich ein Engländer, so würde ich vielleicht gewissenshalber am Sonntag keine Musik in meinem Hause machen; mein Nachbar aber, der einen andern Begriff von Sonntagsfeier hat, geigt gerade am Sonntag frisch darauf los: das kann ich nicht hindern, weil er nicht wider das Gesetz des Landes handelt, aber es ist mir ein Aergernis und ich leide darunter, weil meine Sabbatstille gestört wird. Damit stehen wir schon an der Stelle, wo uns zwiefach klar wird, daß die Religion schlechthin eine Privatsache zu sein und zu bleiben nicht vermag. Sie muß sich ihrer Natur gemäß in einem Cultus äußern; wenn nun der Cultus meines Nachbars ein andrer ist, als der meinige, so wird dadurch ipso facto dieser in Frage gestellt, sofern ich davon ausgehe, der meinige sei der allein richtige und Gott gefällige, es gebe überhaupt nur éine Art, Gott würdig zu verehren. Dasselbe ist der Fall in Betreff des Glaubens, also in dogmatischer Beziehung. Sobald ich einen Glauben andern Inhalts neben dem meinigen sehe, der ebensosehr, wie der meinige, Wahrheit zu sein den Anspruch macht, so ist damit der Anspruch des meinigen thatsächlich angezweifelt. Ich kann nun wohl mir die Gründe stets wieder vergegenwärtigen, die, wie ich gelehrt worden und überzeugt bin, für die Wahrheit des meinigen und gegen jeden andern sprechen; aber daß ich andre neben mir sehen muß, die alle diese Gründe nicht für zureichend achten und dafür zu Gunsten ihres Glaubens vielleicht ebenso viele Beweise ins Feld führen, das ist eine fortwährende Störung der Ruhe, die mir meine Glaubenszuversicht oder auch Glaubenseinfalt gewähren sollte. Ein Osterlied aus dem 14. oder 15. Jahrhundert („Es giengen drei Fräulein also fruh, sie giengen dem heiligen Grabe zu" ꝛc.) enthält die Zeilen: „Bekehre die falschen Juden mit" (nemlich mit dem h. Kreuz), „sie glauben an unsern Glauben nit;" man fühlt deutlich heraus, daß dem Dichter schon dies unerträglich ist, daß jemand „an unsern Glauben" nicht glaubt. Zu obigen Motiven gegen das Toleriren fremder Religion gesellen sich noch zwei weitere, deren eines jedenfalls edler ist als das andere. Wie das citirte Osterlied die Juden bekehren, nicht aber sie tödten will, so verbindet sich mit dem Bewußtsein der ausschließlichen Wahrheit und Gottgefälligkeit des eignen Glaubens der Bekehrungstrieb; er entspringt ebenso aus reiner Liebe zu Gott, aus dem, was man Eifer um Gottes Ehre nennt, dem der Gläubige die ganze Welt zu Füßen sehen möchte, als aus Menschenliebe, weil man überzeugt ist, sie seien um ihre Seligkeit betrogen, wenn man sie auf ihrem verkehrten Wege fortwandeln lasse; der gefährliche Grundsatz des compelle intrare (durch Misverstand aus Luc. 14, 23 genommen) hat hierin seine Wurzel. Das andre Motiv ist ein unzweifelhaft abergläubisches. Man fürchtet die Rache Gottes und seiner Heiligen, wenn man Leute dulde, die ihm oder ihnen die geforderte Verehrung nicht zollen. Der Ketzer muß sterben, weil sonst diejenigen, die ihm Nachsicht gewähren, dafür büßen müßen. Daß sich Gott seiner Gegner und

Verächter selbst zu entledigen wüßte, wenn er über ihre Existenz so erzürnt wäre, wie man sich denkt, — so weit geht das Nachdenken nicht.

Wenn nun alle dem gegenüber nach dem Grundsatz: „alles, was ihr wollt, daß euch die Leute thun sollen, das thut ihr ihnen" (Matth. 7, 12), die Toleranz als eine gegenseitige jedenfalls eine Tugend genannt werden muß, so wäre dieselbe, wie viele meinen, am besten durch Beseitigung aller Religion herzustellen. Davon sehen wir natürlich ab, nicht nur wegen der Unmöglichkeit und Frivolität dieses Vorschlags, sondern auch, weil bekanntlich die Religionsverächter weitaus zu den Intolerantesten zählen; längst haben die Revolutionsmenschen den Kanon aufgestellt: nicht Freiheit des Glaubens, sondern Nothwendigkeit des Unglaubens muß Gesetz werden. Wenn wir dagegen Freiheit für den Glauben fordern, so bleibt uns zunächst als Mittel, um ihr entsprechend die Jugend zur Toleranz zu erziehen, diejenige Gestaltung des Religionsunterrichts und des religiösen Lebens, wodurch dieselbe lernen würde, alle Differenzen in Religionssachen für nebensächlich zu achten, also zu denken, vor Gott sei es gleichgültig, ob ich Katholik oder Protestant bin, es genüge ein braver Mann zu sein und dabei nur überhaupt irgendwie Religion zu haben. Das ist der Indifferentismus, von dem einst die Philanthropisten das Heil der Menschheit erwarteten. Mit diesem könnten wir, wie es scheint, noch am ehesten zurecht kommen in Betreff des Cultus; haben doch unsre Reformatoren oft genug erklärt, an der Gleichheit der Ceremonien, selbst innerhalb der evangelischen Kirche, sei nichts gelegen. Aber das ist doch nur innerhalb sehr bestimmter Grenzen wahr und richtig. Wenn der Katholik vor der Hostie auf die Kniee fällt, so ist das in des Protestanten Augen nichts indifferentes, sondern Idololatrie; umgekehrt, wenn der Protestant dem Heiligenbilde des Katholiken die Devotion versagt, ist das in dessen Augen auch nichts indifferentes, sondern ein Frevel. Wenn ein protestantischer Beamter in einer katholischen Stadt in der Fronleichnamsprocession mitläuft, eine Kerze in der Hand tragend, weil er das für eine bloße Ceremonie hält, so wird, wer irgend religiöses Gefühl hat, darin vielmehr eine schmachvolle Verleugnung seines klarsten Bewußtseins sehen, oder wenn ein anderer einen jährlichen Umzug mit dem heiligen Blut, der abgekommen war, wieder einführt, um seinem Bezirk eine Festivität und den Gastwirthen eine reiche Einnahme zu verschaffen, so wird das auch niemand für Toleranz, wohl aber für eine Schande erklären. Vollends aber, wenn auf dem dogmatischen Gebiet alle vorhandenen Differenzen für bedeutungslos, für Sache der Liebhaberei erklärt werden: was soll dann als gemeinsame Wahrheit positives noch übrig bleiben? Müßen wir uns gestehen, daß aller Indifferentismus schließlich auf absolute Negation alles Glaubens, aller Religion hinausläuft: so kommt dazu in Bezug auf das Christenthum noch speciell das Weitere, daß dasselbe nicht wie die heidnischen Religionen nur eine poetische Form der Naturanschauung ist, sondern Wahrheit, absolute Wahrheit in Bezug auf Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges, also geschichtliche, sittliche und — wenn wir so sagen dürfen — Hoffnungswahrheit zu sein behauptet, und darum in seinem Universalismus nothwendig zugleich ebenso exclusiv sein muß, wie die Wahrheit gegen Irrthum und Lüge schlechthin exclusiv ist; als die einzige auf historischer Offenbarung Gottes ruhende Religion macht sie Anspruch auf alle Menschen und erkennt keiner anderen Religion Gleichberechtigung zu. Wenn gleichwohl der Katholicismus vorzugsweise als intolerant gilt, so hat dies seinen Grund darin, daß er sich für die einzig authentische Form des Christenthums überhaupt hält, und daß er seiner Grundtendenz nach das vollendete Reich Gottes nicht, wie der vielmehr nach innen schauende Protestantismus, erst von der Zukunft in Geduld erwartet, sondern dasselbe wenigstens in der Erscheinung, in Macht und Glanz schon in der Gegenwart darstellen will. Aber wir können auch den Protestantismus von derjenigen Intoleranz geschichtlich nicht reinwaschen, die eben aus der Exclusivität der Wahrheit, die man im Dogma zu besitzen überzeugt war, sich praktisch ergeben hat; welch namenloses Unheil hat im 16. und 17. Jahrhundert die tiefe Abneigung des deutschen Lutherthums gegen die

Reformirten, gegen Waldenser und Hugenotten angerichtet! Und noch in den letzten Jahren hat man Geschichten vernommen von sächsischen Pfarrern, die ihre Collegen nach dem Krieg von 1866 anklagten, weil dieselben auch Soldaten von der preußischen unirten Kirche zur lutherischen Communion zugelassen hatten! Und so kann es uns wohl erschrecken, aber nicht eigentlich wundern, wenn Julius Stahl (s. Bunsen, Zeichen der Zeit, 9. und 10. Brief) das Wort zu sagen sich nicht gescheut hat, das von Juden wie von modernen Heiden sehr willkommen geheißen wird: „das Christenthum ist die Religion der Intoleranz."

Hiemit stehen wir allem Anschein nach vor einer bösen Alternative. Einerseits drängt uns die Folgerichtigkeit der Begriffe: Einzigkeit des Christenthums, also Exclusivität, also Intoleranz. Andrerseits sagt mir mein natürliches, rein menschliches Gefühl, das durch den Protestantismus der ihm angelegten mittelalterlichen Fesseln entledigt, durch die gesammte Bildung der Zeit erstarkt ist: auch der Katholik, auch der Jude, der Mohammedaner, der Heide ist ein Mensch, und falls ich ihn in seinem sittlichen Verhalten, nach Maßgabe seiner irgendwie ausgebildeten, edleren sittlichen Erkenntnis, als einen wackern Menschen anerkennen muß, warum soll oder wie kann ich ihn als Feind behandeln? wie ihn von mir stoßen, den Gott gütig behandelt, wie mich, und der in seinem Glauben einen Trost schöpft, der ihm so werth und heilig ist, wie mir mein Glaubenstrost? Gegen dergleichen Reflexionen hat freilich jener Tiroler Priester die Schafe seiner Herde zu schützen gewußt, der ihnen eröffnete: darüber, daß die Protestanten manchmal ganz rechtschaffene Leute seien, sittenreiner als manche Katholiken unter dem Klerus und den Laien, brauche sich niemand zu wundern; den Protestanten setze der Teufel mit Reizungen zum Bösen gar nicht mehr zu, weil sie ihm doch sicher und längst verfallen seien! Es wird doch wohl eine bessere Handhabe geben, um uns aus jenem Dilemma herauszuarbeiten; und damit stehen wir unmittelbar vor der praktischen Seite unsres Gegenstandes, vor der Frage: wie können wir unsern Kindern, Schülern, Katechumenen, ohne doch das Bewußtsein der ausschließlichen Wahrheit des evangelisch-christlichen Glaubens zu schwächen, zugleich den Sinn echter, in Menschenliebe und Gerechtigkeitssinn wurzelnder Toleranz einflößen?

1. Das Erste und Wichtigste ist eben dies, in der jungen Seele den Liebessinn zu pflegen und warm zu halten, der alsdann von selber jedem Menschen ohne Ansehen der Person sich zuwendet. Die Parabel vom barmherzigen Samariter (Luc. 10, 30 bis 37) ist hiefür ein leuchtender Stern. Selbst wenn dogmatische Bedenken sich im Herzen regen, sie werden sich — zwar vielleicht nicht verstandesmäßig lösen, aber doch beschwichtigen durch jene Uebermacht der Liebe, die dann mit der Kraft eines Instinctes wirkt, die allen etwaigen Einwendungen mit dem Satze des Prediger Salomo 6, 10, freilich in andrem Sinn, als dieser es gemeint hat, begegnet: „so weiß man doch, daß er ein Mensch ist;" sie denkt sich in seine Lage, sein Gefühl hinein und damit sind ihr alle Schranken zwischen Mensch und Mensch gefallen. Und wenn Paulus Gal. 6, 10 die Weisung giebt: lasset uns Gutes thun an jedermann, allermeist aber an des Glaubens Genossen — so wird durch dieses „allermeist," was den Glaubensgenossen zu gute kommt, das vorangehende Wort an jedermann, πρὸς πάντας, nicht aufgehoben.

Damit ist aber noch ein verwandtes Stück sittlicher Bildung zu verbinden. Die Intoleranz wird, auch wo die obigen innern Gründe derselben vorhanden sind, doch zu einem praktischen Verhalten häufig erst durch Verbindung derselben mit der Herrschsucht, dieser in jedem Stande zu findenden widerlichen Form des Egoismus; was ich für gut oder schlecht erkläre, das sollen alle für gut oder schlecht halten; eine Eigenschaft, die sogar bei sonst rechtschaffenen Menschen in der Gestalt austritt, daß sie durchaus keinen Widerspruch ertragen können. Es steckt darin etwas von päpstlichem Infallibilitätswahnsinn. Wird nun im Kinde der Egoismus überhaupt nicht gepflegt, sondern niedergehalten (s. d. Art. Selbstgefühl), so wird er sich auch nicht nach dieser Seite entwickeln; flöße ich demselben von früh auf den unbestechlichen Rechtssinn ein, der dem

Nebenmenschen das Recht, er selbst zu sein, ebenso bereitwillig einräumt, wie wir selber es für uns in Anspruch nehmen, so wird auch der Glaubenseifer, so warm er werden mag, an diesem Rechtssinn stets seine feste Schranke haben; es wird das Religiöse auch niemals als Parteisache behandelt, durch Parteileidenschaft verunreinigt werden, woraus auch in andern, namentlich politischen Dingen so viel Intoleranz entsteht.

2. Aber auch jene dogmatischen Scrupel dürfen wir doch nicht bloß ignoriren; wir müßen unsre Zöglinge befähigen, über dieselben mit klarer Erkenntnis Herr zu werden. Da ist denn im Auge zu behalten, daß der Protestantismus niemals an die äußere Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kirchengenossenschaft das Heil der Seele gebunden hat. Luther hat so wenig als Melanchthon jemals gesagt: nur wer lutherisch ist, kann selig werden; und wenn es heut zu Tage nicht wenige gelüstet, also zu reden und zu handeln, so ist das eben nicht lutherisch, sondern römisch; das kommt nicht aus dem Geist, sondern aus dem Fleisch. Aber wenn unsre protestantischen Kirchenlehrer sagten: nur der Glaube ists, der selig macht, so ist nach und nach dieser seligmachende Glaube allzusehr identificirt worden mit der Glaubensformel; so daß zwar nicht die Kirche als Genossenschaft, ihre Verfassung, ihre Hierarchie, dafür aber ihr Dogma es ist, dem sich unterwerfen muß, wer selig werden will. Dem gegenüber war es ein wahrer Segen für das geistliche Leben in der Kirche, die Rettung desselben vor Erstarrung, daß der Pietismus die fromme Gesinnung, den rechten Herzensglauben statt der Rechtgläubigkeit als Hauptforderung geltend machte, und er würde damit noch viel nachhaltiger gewirkt haben, wenn er nicht selber diesen Herzensglauben, diese Frömmigkeit in Kleinlichkeit, Aeußerlichkeit und Gesetzlichkeit wie in Windeln eingeschnürt hätte, was dann wieder die Folge hatte, daß auch er in Versuchung gerieth, gegen das, was er Welt nannte, intolerant zu werden. Immer aber bleibt es Wahrheit, daß die christliche Gesinnung den Werth des Menschen vor Gott bestimmt, also die Bedingung seines Heils ist; wenn Christus fordert, daß wir ihn bekennen sollen, so heißt das nicht, wir sollen das nicänische oder chalcedonensische Symbol unterschreiben, nicht Sätze über ihn, sondern ihn selbst, als unsern Herrn, als den Gegenstand unsers unbedingten Vertrauens und unsrer dankbaren, innigsten Liebe sollen wir bekennen. Daraus entspringt die Toleranz, die sich auch dem Andersgläubigen, d. h. dem ein andres Dogma Anerkennenden gegenüber in dem Grundsatz ausspricht: Wer Christum lieb hat, der ist mein Bruder. Damit ist keineswegs der Unterschied der Confessionen für bedeutungslos erklärt; ich werde meinen Confirmanden vielmehr deutlich machen, daß es z. B. auch dem Katholiken nicht unmöglich sei, eine solche Herzensstellung zu Gott und Christus zu gewinnen — wer wollte diese einem Angelus Silesius, einem Michael Sailer absprechen? — aber daß ihm seine Kirche gerade diese Hauptsache erschwere, indem sie Andacht und Gewissen daneben immer noch auf tausend andre Dinge, auf menschliche Phantasiegebilde lenke und daran binde, weshalb sie eben Schuld daran sei, wenn so unzählig viele ob diesen Nebendingen die Hauptsache niemals erkennen, und indem sie das Menschliche an die Stelle des Göttlichen, die Zuthat der Phantasie an die Stelle der reellen Wahrheit, den Papst an die Stelle Christi, den Ablaß an die Stelle der göttlichen Vergebung setzen, dadurch allerdings auf schlechthin falsche Wege gerathen. — Legen wir nach Obigem der Toleranz das Princip unter, daß man jeden Menschen nur nach dem sittlich-religiösen Werth seiner Gesinnung beurtheilen und behandeln und darum, wofern nur diese eine christliche ist, über dogmatische Differenzen wegsehen soll: so müßen wir freilich zugestehen, daß der Begriff: Gesinnung, christliche Gesinnung an einer gewißen Unbestimmtheit leidet. Haben wir doch im letzten Jahrzehent allerlei Gerede zu hören bekommen von einem sogenannten unbewußten Christenthum, das man dem bewußten fast vorzuziehen geneigt schien und das bei jedem vorhanden sei, der nur nicht etwa schon im Zuchthaus gesessen habe, das jedoch in reichem Maß selbst denen zugeschrieben wurde, die Jahre lang keine Bibel angerührt, kein Abendmahl mitgefeiert haben, mit desto volleren Backen aber in die Freiheitstrompete zu stoßen und gegen

Pietisterei und Consistorialdogmatik zu peroriren wissen. Aber wenn auch mit Gesinnung und Gesinnungstüchtigkeit ein heilloser Misbrauch getrieben werden kann — einen andern Maßstab haben wir nun einmal nicht als den sittlichen. Dieser kann, wohlgemerkt, da nicht ausreichen, wo es sich um kirchliche Ordnungen handelt; wir würden eine schöne Kirchenwirthschaft bekommen, wenn jeder, den Polizei und Justiz noch nicht gemaßregelt haben, darum auch schon — unter dem Rechtstitel des unbewußten Christenthums — Kirchenältester, Synodalmitglied, Kirchenoberer werden könnte; für solche speciellen Berufsstellungen unter den handelnden Organen der Kirche müßen noch ganz andere Garantien gegeben sein, und wenn wir wegen Mangels derselben ein Individuum nicht in ein Presbyterium oder eine Synode oder ins Pfarramt eintreten lassen, so ist das ebensowenig intolerant, als wenn man einem, der ein ganz lieber Mensch ist, dem es aber an Kenntnissen oder an Lehrgabe fehlt, kein Lehramt überträgt, oder wenn ein Fürst, der ein Gesetz machen will, dazu nicht eines Ministers sich bedient, der den Sinn und Zweck des Gesetzes nicht versteht oder der persönlich dagegen ist. Und nicht nur Aemter und Würden, sondern selbst jede kirchlich-repräsentative Handlung verlangt bestimmtere, enger begränzte Qualitäten desjenigen, der activ theilnehmen will. Ein starkes Stück falscher, ja nichtswürdiger und ehrloser Toleranz, das in diese Classe gehört, wurde dem Unterzeichneten von einem norddeutschen Geistlichen erzählt. In einer dortigen Großstadt hat eines Tags bei einer Taufe der Pfarrer, statt wie es sonst daselbst üblich gewesen, das Glaubensbekenntnis bloß vorzulesen, vielmehr nach alter, richtiger Ordnung, die in Süddeutschland noch allgemeiner Brauch ist, dasselbe in Frageform an die Pathen gerichtet, so daß diese zu antworten hatten. Alsbald erhoben in der demokratischen Presse Juden und Judengenossen ein Geschrei: das sei schändliche Intoleranz, denn wenn das geschehe, so könne ja kein Jude mehr zu Gevatter stehen. Also giebt es christliche Eltern, die sich nicht schämen, und christliche Geistliche, die es zulassen, daß Juden als christliche Taufpathen fungiren? Und hat denn nicht auch die bloße Vorlesung der Artikel des Glaubens dieselbe Bedeutung, daß sie im Namen aller an der Taufhandlung Theilnehmenden geschieht? Eine solche Toleranz ist eine Schande, eine Kirche, die solche Skandale nicht durch Ordnung und Zucht unmöglich macht, verfällt einer wohlverdienten Verachtung. — Wo es sich dagegen, wie in unsrem Artikel, um den Privatverkehr handelt, um den toleranten Sinn, der der Jugend soll eingeflößt werden, da haben wir in der That keinen andern Maßstab, den wir ihr in die Hände legen könnten, als den sittlichen; gegen das Schlechte, Niederträchtige, Gemeine, Unwahre soll unsre Jugend intolerant werden, aber wo sie rechtschaffene Gesinnung warnimmt, da soll sie menschlich mit dem Menschen verkehren lernen. Haben wir diese Gesinnung oben als christliche bezeichnet, so scheint damit freilich der Jude vom Genusse solcher Toleranz ausgeschlossen zu sein; ich kann jedoch, wenn ich wie Christus mit einem Nathanael, einem „rechten Israeliten, in dem kein Falsch ist,“ zu thun habe, um der Berührungspuncte willen, die er, zumal der unter Christen und christlicher Gesittung Lebende, mit dem Christenthum durch den gemeinsamen Monotheismus des A. T. hat, genug Würdiges in seiner Persönlichkeit finden, um am rechten Ort freundlich mit ihm zu verkehren. Wir werden nicht verlangen, wie einst im Zusammenhange mit chiliastischen Ansichten Dr. Barth meinte, man sollte vor jedem Juden den Hut abziehen, weil er ein Glied des Volkes Gottes sei; aber Toleriren ist nicht Hutabziehen, und das sollen auch unsre Kinder lernen, wenn etwa ein Judenkind mit ihnen die Schule besucht, dasselbe brüderlich zu behandeln, wie jedes andere, es die Schmach seines Volkes in keiner Weise fühlen zu lassen; gerade hieran können sie überhaupt das lernen, was Pflicht der Schonung, der Rücksichtnahme — was Zartgefühl ist. Den sittlichen Maßstab auch in diesem Verkehr anzulegen, d. h. in jedem Menschen den Menschen zu ehren und zu lieben, die in jedem vorhandenen Berührungspuncte herauszufühlen, sich ihrer zu freuen und dadurch einen freundlichen Verkehr zwischen Mensch und Mensch möglich zu machen,

das eben ist christlich; es haben hievon auch die in Deutschland gefangen sitzenden Turkos ihr Theil zu genießen gehabt.

3. Jeremias Gotthelf läßt irgendwo ein altes Weib sein Mitleid aussprechen mit den Tessinern, die italienisch beten, das verstehe ja der liebe Gott nicht und könne den Armen also auch nicht helfen. Das ist ein derber Ausdruck für eine sehr allgemeine Quelle der Intoleranz, nemlich den engen Gesichtskreis, in dem sich so viele bewegen, so daß es ihnen nicht möglich ist, sich in fremde Sitten, Gefühls- und Denkweisen hineinzuversetzen; was freilich meist mit einem menschlichen Grundübel, der vis inertiae, zusammenhängt. Die Erweiterung des Gesichtskreises wird am besten bewerkstelligt durch eigne Anschauung des Fremden, also entweder durchs Reisen oder Zusammenwohnen verschiedener Confessionsgenossen; die Parität ist wenigstens für Gemüther, die nicht jesuitisch schon vergiftet sind, eine gute Schule der Toleranz. (Deshalb wollen die Ultramontanen in Tirol keine protestantische Ansiedlung dulden und in Deutschland die katholischen Facultäten von protestantischen Universitätsstädten entfernen.) Aber auf höheren Stufen der Reife und der Bildung giebt es noch einen andern Weg zu obigem Zweck. Es ist eine wissenschaftliche Aufgabe, in den verschiedenen Religionen und Confessionen den innern, psychologischen Wurzeln nachzuspüren, aus denen ihre verschiedenen Glaubens- und Cultusformen erwachsen sind; dabei gelangt man zu der Erkenntnis, daß namentlich die christlichen Confessionen trotz aller Verschiedenheit, ja Gegensätzlichkeit, doch — namentlich dem Materialismus gegenüber — thatsächlich überaus vieles und fundamental-Religiöses mit einander gemein haben; wenn aber dieses Gemeinsame (z. B. in der Abendmahlslehre und im Abendmahlsritus) zu so ungeheuren Gegensätzen geführt hat, wie solche z. B. zwischen der römischen Messe und der evangelischen Communion, dann wieder zwischen reformirter und lutherischer Form derselben bestehen, — so lehrt eine gründlichere Kenntnis, auch dies nicht kurzweg auf die Antithese von Wahr und Falsch, von Orthodoxie und Häresie zu reduciren, sondern aus innern Gründen es zu begreifen, das Fremde aus seinem eignen Wesen heraus zu verstehen. Das ist zwar erst Sache männlicher Forschung und Erkenntnis, kann aber wenigstens der Gymnasialjugend vorbereitend doch schon nahe gebracht werden. Wir haben freilich sattsam die Erfahrung gemacht, daß gerade diese rein objective Behandlung confessioneller Dinge, welche doch die echt protestantische ist, auch auf protestantischer Seite nicht immer gerne gesehen wird; beschränkte Köpfe können dieselbe vom Indifferentismus durchaus nicht unterscheiden. Aber auch die Wahrnehmung dringt sich uns auf, daß gerade solche Leute jene objective Würdigung verschiedener Confessionen am lautesten als Verrath am Protestantismus denunciren, die am allermeisten Gelüste haben, Unprotestantisches, Katholisches in die evangelische Kirche, ihre Verfassung und ihren Cultus, einzuschmuggeln. Wir unsrerseits halten den für den bessern, für den rechten Protestanten, der den andern Confessionen das Ihre läßt, der begreift, warum fromme Katholiken aufrichtig an ihrer Messe, ihrem Mariendienst u. s. w. hängen können, warum ihnen ihr ganzer Cultus und ihr Priesterthum trotz allem und allem theuer ist, — aber der für seine Person und seine Kirche nichts davon begehrt, weil er als Protestant seiner Sache gewiß ist.

4. Das führt auf einen weitern, oben schon berührten Punct. Wir behaupten: wer der Wahrheit seines Glaubens vollkommen gewiß ist, der wird viel toleranter sein, als, wenn diese innere Klarheit, diese πληροφορία τῆς πίστεως, τῆς συνέσεως (Hebr. 10, 22. Kol. 2, 2) fehlt. Der Bigotte ist über den Protestanten, über den freisinnigen Katholiken darum so erbost, weil ihm, ohne daß er es sich jemals gesteht, ein dunkles Gefühl sagt, daß dieser die schwachen Seiten an seinem religiösen Meinen und Treiben erkannt hat; die Unfähigkeit, über die Wahrheit des eignen Glaubens, resp. Aberglaubens, vernünftige Rechenschaft zu geben, während man durch das Vorhandensein abweichender Meinung zu solch einer Rechenschaft sich doch, wenn auch nur stillschweigend, aufgefordert sieht, erregt am allermeisten Zorn und Ingrimm; weil die Juden den Stephanus nicht widerlegen konnten, steinigten sie ihn. Ist nun Religionshaß und

Zelotismus immer ein verrätherisches Zeichen, daß man der eigenen Sache, ihrem Recht und ihrer innern Wahrheit nicht traut, also Glaubenseifer nicht selten ein Symptom von innerer Glaubensschwäche, so ergiebt sich die pädagogische Regel von selbst; indem du deinen Zögling seines Glaubens gewiß machst, indem du ihn befähigst, sich von demselben im ganzen und einzelnen gründliche Rechenschaft zu geben, machst du ihn zugleich tolerant; weil er keinen Andersgläubigen zu fürchten braucht, braucht er ihn auch nicht zu hassen.

5. Die alten Theologen haben unter den Glaubenssätzen sogenannte Fundamentalartikel von andern, nicht fundamentalen, also immerhin disputabeln Artikeln unterschieden. Sie haben aber diese Unterscheidung dadurch wirkungslos gemacht, daß sie, — wie es die allerneueste Orthodoxie abermals zu thun liebt — alles und jedes Stück ihrer Dogmatik für gleich fundamental erklärten. Dem denkenden Christen kann aber nicht entgehen, daß 1) in der heiligen Schrift selber manche Lehrpuncte auffallend zurückstehen, daß sie sehr selten überhaupt vorkommen, daß gerade an solchen Orten, wo der Zusammenhang fast nothwendig darauf zu führen scheint, gar nicht davon die Rede ist; und 2) daß verschiedene dogmatische Formeln doch nur ein menschlicher, aus bestimmter Zeit stammender Versuch sind, einer religiösen Intuition, einem frommen Gefühl einen vor Misverstand schützenden Ausdruck zu geben, ohne daß dieser doch die Sache erschöpfte oder in einer für alle Zeiten genügenden Form ausdrückte. Wie deshalb jedes weise Kirchenregiment eine gewiße Weite läßt, selbst in der Verpflichtungsformel, die den Geistlichen beim Amtsantritt vorgelegt wird, weil ja gewiß ist, daß frisches religiöses und wissenschaftliches Leben in der Kirche, daß ihre Gesundheit nur bestehen kann, wenn dem individuellen, dem fortschreitenden Denken und Erkennen ein Spielraum gelassen wird, unbeschadet der Sicherung der Gemeinden gegen falsche Freiheit der Geistlichen: so wird auch die Erziehung dem Kinde, die Katechese dem Katechumenen das Gefühl beibringen, daß z. B. wer von der Höllenfahrt Christi eine andere Ansicht hat, als Luther (hat doch auch Brentz in seiner explicatio catechismi sie ganz anders und zwar ziemlich rationell erklärt), darum nicht ein Ungläubiger ist. Aber der Katechet würde nicht wohlthun, zu sagen: Dieser Artikel ist fundamental, jener nicht; an diesem ist etwas gelegen, an jenem nichts, sondern er hat ein einfach positives Verfahren einzuschlagen; das, worin alle frommen Christen eins sind, das, was dem Christen Licht in Welt und Zeit, wie in sein eigenes Herz giebt, was ihm das Gewissen schärft und klärt, was ihm Liebe und freudigen Muth einflößt, was ihm Trost und Frieden giebt bis in den Tod — das müßen wir unseren Kindern geben, damit sie ausrüsten; ihr Christenthum muß nicht eine Reihe von Artikeln, sondern frisches volles Leben, nicht salbungsreiche Worte, sondern ein göttlicher Adel der Gesinnung, eine überirdische Weihe des ganzen Thuns sein: — in wem das Christenthum Leben und Wahrheit ist, der ist von selber tolerant; intolerant ist nur, wem es zur Aeußerlichkeit, zur Gesetzlichkeit, zur Unwahrheit und Phrase oder zur Parteisache geworden. Palmer.

Translocation s. Versetzung.

Trigonometrie. Die Auflösung einer geometrischen Aufgabe besteht in der Herstellung einer Figur, welche gegebenen Bedingungen entspricht. Die Aufgabe gilt als aufgelöst, wenn diese Herstellung auf die geometrischen Elementaroperationen, die Forderungen des Euklid zurückgeführt ist. Die Auflösung durch reine Construction bewegt sich nur in diesen Elementaroperationen oder solchen, welche daraus abgeleitet sind, sie nimmt dieselben mit den graphisch vorliegenden Angaben derart vor, daß daraus die Figur als Gegenstand der Anschauung entsteht. Das Endziel der Auflösung durch Rechnung ist ebenfalls die constructive Herstellung der Figur; zu den Elementaroperationen sollen aber nicht die gegebenen Stücke unmittelbar verwendet werden, sondern solche anderen Stücke, aus denen die Figur in bekannter Weise constructiv hergestellt werden kann, und die Auflösung durch Rechnung besteht in der arithmetischen Bestimmung der Maßzahlen dieser andern Stücke aus den bekannten Maßzahlen der gegebenen Stücke.

Fragt man nach den Hülfsmitteln, welche die Elementargeometrie für die arithmetische Auflösung planimetrischer Aufgaben darbietet, so sind zu nennen: der pythagoreische Lehrsatz mit seinen Erweiterungen, der Satz von der Proportionalität entsprechender Seiten von Dreiecken, welche in ihren Winkeln übereinstimmen, und seine Folgerungen, unter welchen auch der pythagoreische begriffen werden kann, endlich die Sätze, welche sich auf das Verhältnis und die Berechnung von Flächeninhalten beziehen. In verhältnismäßig wenigen Fällen ist es möglich, einen nach der Anzahl der in ihm enthaltenen Winkeleinheiten gegebenen Winkel zu einer Berechnung zu verwenden oder aus anderen arithmetisch gegebenen Stücken einen unbekannten Winkel derartig zu bestimmen. Diese Fälle sind folgende:

Der pythagoreische Lehrsatz ermöglicht die Berechnung einer Seite eines rechtwinkligen Dreiecks aus beiden anderen. Im rechtwinkligen gleichschenkligen Dreiecke, also wenn jeder der spitzen Winkel 45° beträgt, steht die Hypotenuse zu jeder der Katheten im Verhältnisse $\sqrt{2} : 1$. Im rechtwinkligen Dreiecke mit den spitzen Winkeln von 60° und von 30° stehen die drei Seiten im Verhältnisse $2 : \sqrt{3} : 1$. Im rechtwinkligen Dreiecke mit zwei spitzen Winkeln von 72° und von 18° stehen die Seiten im Verhältnisse $4 : \sqrt{10 + 2\sqrt{5}} : (\sqrt{5} - 1)$. Durch die Gauß'sche Construction des regelmäßigen Siebzehnecks ist endlich das Verhältnis der Seiten auch arithmetisch bestimmt, wenn die zwei spitzen Winkel $^2/_{17}$ und $^{15}/_{17}$ eines Rechten betragen. Eine weitere Ausdehnung erhalten diese Hülfsmittel durch die Sätze über die Berechnung der Seite eines in oder um einen Kreis beschriebenen Vielecks von doppelter Seitenzahl aus der Seite des Vielecks von einfacher Seitenzahl. Hienach läßt sich die Sehne eines Kreises von gegebenem Halbmesser berechnen, wenn die Gradzahl des gegenüberliegenden Centriwinkels einen der in den folgenden Reihen aufgezählten Werthe annimmt:

$$90,\ 45,\ 22^1/_2,\ 11^1/_4,\ \ldots$$
$$60,\ 30,\ 15,\ 7^1/_2,\ 3^3/_4,\ \ldots$$
$$36,\ 18,\ 9,\ 4^1/_2,\ 2^1/_4,\ \ldots$$

Oder es läßt sich aus der Hypotenuse eines rechtwinkligen Dreiecks, in welchem die Hälfte eines solchen Winkels vorkommt, zunächst die gegenüberliegende, also nach dem pythagoreischen Lehrsatz auch die andere Kathete, überhaupt aus einer Seite jede der beiden anderen berechnen.

Die Aufgabe der Trigonometrie ist es, die Hülfsmittel zu derartigen Berechnungen in allen möglichen Fällen, die Winkel mögen sein welche sie wollen, zu entwickeln, und vom rechtwinkligen Dreiecke auf das schiefwinklige, überhaupt auf Figuren aller Art überzugehen, ihre Aufgabe ist die Verwendung von Winkeln gegebener oder die Bestimmung von Winkeln unbekannter Gradzahl bei der arithmetischen Auflösung geometrischer Aufgaben. Für die ebene Geometrie wird diese Aufgabe durch die ebene Trigonometrie, für die räumliche Geometrie durch die sphärische Trigonometrie gelöst.

Durch die oben angeführten Hülfsmittel findet man sich zu diesem Zweck zunächst auf die Herstellung einer Tafel der Sehnen zu allen möglichen Centriwinkeln in einem Kreise von gegebenem Halbmesser verwiesen. In der Herstellung und dem Gebrauch derartiger Tafeln liegt der geschichtliche Anfang der Trigonometrie, dessen literarisches Denkmal uns von Ptolemäos in den zwei ersten Büchern (dictiones) seines Almagest hinterlassen worden ist. Der geometrische Satz, welcher den Namen dieses Mathematikers trägt, erscheint hier wesentlich als die Frucht seiner auf die Herstellung einer solchen Tafel gerichteten Bestrebungen. Ptolemäos zeigt nemlich, daß nach diesem Satze aus den Sehnen zu zwei Centriwinkeln auch die Sehne zur Summe, sowie zur Differenz beider Winkel berechnet werden kann. Es läßt sich also jetzt die Sehne zu jedem Winkel berechnen, welcher aus zwei in den obigen Reihen vorkommenden Werthen durch Addition oder Subtraction hergeleitet werden kann; wendet man auf einen solchen Werth wieder das Verfahren der fortgesetzten Halbirung an, so tritt z. B. zu den obigen Reihen noch

die folgende, deren erstes Glied die Differenz der zwei oben vorkommenden Werthe 60 und 36 ist:

$$24,\ 12,\ 6,\ 3,\ 1^1/_2,\ ^3/_4,\ ^3/_8,\ \ldots$$

Durch fortgesetzte Anwendung des Additionssatzes auf die Sehne zu $^3/_4{}^\circ$ lassen sich sodann alle Sehnen berechnen, deren Centriwinkel reine Vielfache von $^3/_4{}^\circ$ sind, mit anderen Worten, es läßt sich eine Sehnentafel herstellen, in welcher der Centriwinkel nach dem Intervall von $^3/_4{}^\circ$ fortschreitet.

Hiemit sind aber immer noch nicht die Sehnen zu allen möglichen Centriwinkeln gefunden. Wollte z. B. Ptolemäos die Winkel seiner Tafel nach dem Intervall von $^1/_2{}^\circ$ fortschreiten lassen, so mußte er sich die Sehne zu $^1/_2{}^\circ$ verschaffen. Das sinnreiche und streng begründete Verfahren, welches er zu diesem Zweck anwendet, kann hier nicht in aller Ausführlichkeit, sondern nur seinen Grundzügen nach angegeben werden. Wenn man mit der obigen Reihe bei den Sehnen zu $^3/_4{}^\circ$ und $^3/_8{}^\circ$ angekommen ist, so bemerkt man, daß die letztere nahe halb so groß ist als die erstere. Berechnet man nun auf Grund dieser annähernd stattfindenden Proportionalität die Sehne zu $^1/_2{}^\circ$ sowohl aus derjenigen zu $^3/_4{}^\circ$ nach dem Verhältnis 3 : 2, als auch aus derjenigen zu $^3/_8$ nach dem Verhältnis 3 : 4, so läßt sich streng beweisen, daß das eine Ergebnis zu klein, das andere aber zu groß ist, man hat also das Ziel erreicht, auf welches in der Mathematik immer hingearbeitet werden muß, wenn eine Größe bestimmt werden soll, zu deren Bestimmung die bekannten Methoden nicht ausreichen: es sind nach den letzteren wenigstens zwei Grenzen nachzuweisen, zwischen welchen die verlangte Größe begriffen sein muß; ist man sodann im Stande, diese Grenzen immer enger und enger zu ziehen, so ist eben damit auch die verlangte Größe mit jedem beliebigen Grad der Annäherung bestimmt, denn soweit die beiden Grenzen mit einander selbst übereinstimmen, soweit stimmt mit beiden auch das verlangte Resultat überein; sind z. B. die beiden Grenzen in der Form von Decimalzahlen ermittelt, so kommen die Decimalstellen, in welchen von der Linken zur Rechten vollständige Uebereinstimmung zwischen den Grenzen herrscht, nothwendig auch dem Resultate zu. Sollen daher die Sehnen in der Tafel, deren Herstellung beabsichtigt wird, auf irgend einen vorgeschriebenen Grad der Schärfe genau berechnet sein, so ist nichts nöthig, als das Intervall, nach welchem die Winkel fortschreiten, so klein zu wählen, daß die Sehne zu demjenigen Winkel, welcher das Intervall bildet, aus den zwei benachbarten Gliedern einer der obigen Reihen nach den angegebenen Grundsätzen mit der entsprechenden Schärfe bestimmt sei. In letzteren ist zugleich der Grund zu dem bekannten Interpolationsverfahren gegeben, welches angewendet wird, um aus den Sehnen AB und AC zu zwei Centriwinkeln, welche auf einander folgende Vielfache des Intervalls sind, die Sehne AD zu einem Centriwinkel zu finden, welcher nicht selbst in der Tafel vorkommt, sondern zwischen jenen beiden begriffen ist. Wendet man nämlich auf das Sehnenviereck ABDC den ptolemäischen Satz an, so erhält man für AD eine Bestimmung in AB, AC, BC, BD, DC. Von diesen fünf Sehnen sind die drei ersten in der Tafel selbst gegeben, die zwei letzten gehören zu Bruchtheilen des Intervalls, sind also innerhalb der überhaupt angenommenen Genauigkeitsgrenzen ihren Centriwinkeln proportional und können somit nach dem Verhältnis der Centriwinkel aus der Sehne BC des Intervalls berechnet werden. Eine einfache Gleichung, welche der Leser selbst anschreiben wird, führt demnach zum Beweis des dem Interpolationsverfahren zu Grund liegenden Satzes:

Kleinen Aenderungen des Centriwinkels sind die entsprechenden Aenderungen der Sehne proportional.

Nachdem nun aber nachgewiesen ist, daß sich die Sehnen zu allen möglichen Centriwinkeln zwar nicht absolut genau, aber doch mit jedem beliebigen Grad der Annäherung berechnen lassen, kehren wir zu der Aufgabe der Trigonometrie zurück und fragen:

Wie lassen sich vermittelst der Sehnentafel die Katheten CA = b und AB = c eines rechtwinkligen Dreiecks ABC berechnen, dessen Hypotenuse BC = a nebst einem

anliegenden Winkel ABC = β gegeben ist? Durch eine einfache Construction läßt sich AC = b als die Hälfte der Sehne nachweisen, welche in einem aus B mit dem Halbmesser a beschriebenen Kreise dem Centriwinkel 2β gegenüberliegt. Bezeichnet man mit S (2β) den Werth, welchen uns eine für den Halbmesser r berechnete Tafel als Sehne zu dem Centriwinkel 2β angiebt, so wird im Kreise mit dem Halbmesser a die Sehne gleich $\frac{a}{r} \cdot S\,(2\beta)$ also

$$AC = b = \frac{1}{2} \cdot \frac{a}{r} \cdot S\,(2\beta) = \frac{a}{r} \cdot \frac{1}{2}\,S\,(2\beta).$$

Da mit dem Winkel β auch sein Complement ACB = $90^\circ\ \beta = \gamma$ gegeben ist, so findet sich ebenso vermittelst der zum Winkel 2γ in der Tafel angegebenen Sehne S (2γ) die andere Kathete

$$AB = c = \frac{1}{2} \cdot \frac{a}{r}\,S\,(2\gamma) = \frac{a}{r} \cdot \frac{1}{2}\,S\,(2\gamma)$$

Es sind also die halben Sehnen zu den verdoppelten Dreieckswinkeln, welche man in die Rechnung einzuführen hat, und der immer wieder erforderliche Uebergang vom Dreieckswinkel auf sein Doppeltes und von der Sehne dieses doppelten Winkels auf ihre Hälfte wird uns erspart, wenn die Tafel zu jedem Centriwinkel nicht seine Sehne, sondern sogleich die Hälfte der Sehne des doppelten Winkels angiebt. Dies liegt auch ganz im Sinne unserer anfänglichen Betrachtung, denn jene Werthe $\frac{1}{2}$ S (2β) und $\frac{1}{2}$ S (2γ) sind nichts anderes als die in einem rechtwinkligen Dreiecke mit der Hypotenuse r den Winkeln β und γ gegenüberliegenden Katheten, und die Kenntnis der Katheten in irgend einem ähnlichen Dreiecke, z. B. demjenigen mit der Hypotenuse r reicht zur Berechnung der Katheten in dem Dreiecke mit der Hypotenuse a vollständig aus. Die Sehnen haben sich in unsere Betrachtung nur eingedrängt vermöge der Hülfsmittel, welche von der Elementargeometrie dargeboten werden zur Berechnung der Seiten der regelmäßigen Polygone und im ptolemäischen Satze zur Berechnung der Sehne zur Summe oder Differenz zweier Centriwinkel, deren Sehnen gegeben sind. So nahe nun die Veranlassung zur Herstellung einer derartigen Tafel lag, welche unmittelbar die halben Sehnen der doppelten Winkel angiebt, und zur Einführung eines kurzen Worts für diese Größe, so hat es doch erst der Araber zu diesem Schritte bedurft, und wir sehen den Ptolemäos sich in seiner ganzen Trigonometrie mit der chorda dupli arcus und der medietas chordae dupli arcus plagen. Ob das für diese Größe zuerst in der lateinischen Uebersetzung eines arabischen Werkes auftretende Wort Sinus eine abgekürzte Zusammenziehung von Semis inscriptae oder eine unglückliche Uebertragung eines glücklicher gewählten arabischen Worts ist, braucht hier nicht erörtert zu werden.

Was oben mit $\frac{1}{2}$ S (2β) bezeichnet wurde, heißt nun der Sinus des Winkels β, geschrieben: Sin β.

Ueber die Verbesserungen und Vervollständigungen, die nach und nach in der Anlage der Sinustafeln durch Peurbach, Müller Regiomontanus, Joachim Rhäticus und andere eingeführt wurden, möge man sich aus der 1802 erschienenen ebenen Trigonometrie des gelehrten Pfleiderer belehren lassen.

Der Halbmesser führt in diesen Tafeln den Namen Sinus totus oder Sinus integer. Als die Hälfte des Durchmessers, also der größten Sehne, nemlich derjenigen zu 180° ist er der Sinus zu 90° und der größte überhaupt vorkommende Sinus, in dessen 600000 oder 10 000 000 Theilen alle anderen Sinus angegeben werden. In der Sprache dieses trigonometrischen Standpunctes, welcher sich bis in das laufende Jahrhundert, da und dort sogar bis in die Jetztzeit hineinzieht, lauten daher die obigen Gleichungen:

$$b = \frac{a.\ \mathrm{Sin}\,\beta}{\mathrm{Sin.\ tot.}},\quad c = \frac{a.\ \mathrm{Sin}\,\gamma}{\mathrm{Sin.\ tot.}}$$

Der nächste Schritt, welcher sich zur Vereinfachung der Sache empfiehlt, ist der: den Halbmesser oder den Sinus totus selbst als die Einheit anzunehmen, in welcher die

Sinus ausgedrückt werden. Wenn wir uns einer derartigen Tafel bedienen und das durch den kleinen Anfangsbuchstaben des Wortes andeuten, so lauten unsere Gleichungen:

$$b = a \,.\, \sin\beta,\ c = a \,.\, \sin\gamma.$$

Bei ihrem Anblick stellt sich uns der Sinus als ein reiner Zahlencoefficient dar, mit welchem wir die Maßzahl der Hypotenuse zu multipliciren haben, um diejenige der gegenüberliegenden Kathete zu erhalten. Mit dieser im wesentlichen von Martin Ohm begründeten und durchgeführten Anschauung, nach welcher von dem Sinus nicht als von einer trigonometrischen Linie sondern nur als von einer trigonometrischen Zahl die Rede ist, sind wir bei der heutigen Trigonometrie angekommen und fassen das Resultat der vorangegangenen logisch-historischen Entwicklung in Folgendem zusammen:

Sind in zwei rechtwinkligen Dreiecken, welche beide einen spitzen Winkel β enthalten, also ähnlich sind, a und a' die (Maßzahlen der) Hypotenusen, b und b' die dem Winkel β gegenüberliegenden Katheten, so ist nach der Lehre von der Aehnlichkeit:

$$b : b' = a : a' \text{ oder } b : a = b' : a', \text{ somit } b = a \,.\, \frac{b'}{a'}$$

Der Quotient $\frac{b'}{a'}$ ändert sich, wie die zweite Proportion zeigt, weder, wenn das Dreieck bei unveränderter Gestalt nur seine Größe ändert, noch ist derselbe von der Wahl der Längeneinheit, in welcher die Seiten a' und b' angegeben sind, abhängig; er ist daher eine reine, nur von der Gestalt des Dreiecks oder von dem Winkel β abhängige Zahl, welche deshalb (nach dem Sinne, den das Wort in der Analysis führt) eine Function, und zwar eine trigonometrische Function des Winkels, nämlich sein Sinus heißt.

Der Sinus eines spitzen Winkels ist die Zahl, mit welcher man die (Maßzahl der) Hypotenuse eines rechtwinkligen Dreiecks, das diesen Winkel enthält, zu multipliciren hat, um die (Maßzahl für die) diesem Winkel gegenüberliegende Kathete zu finden.

Es kann hier natürlich nicht die Rede davon sein, das Lehrgebäude der Trigonometrie im Zusammenhange zu entwickeln, der hier zu Gebot stehende Raum würde auch bei Einschränkung auf die unentbehrlichsten Grundzüge nicht ausreichen. Der vorangegangenen logisch-historischen Entwicklung, mit der wir bei einem Fundamentalbegriff der Trigonometrie angelangt sind, ist verhältnismäßig mehr Raum vergönnt worden, weil in keiner Wissenschaft, in keinem Unterrichtszweig mehr als in der Mathematik der Grundsatz zu verwerfen ist, es könne sozusagen vor den Pforten einer Wissenschaft von dem Gegenstand und Inhalt derselben kein richtiger Begriff gegeben werden, dieselbe müße sich selbst erklären. Es scheint sogar als eine nicht zu gewagte Behauptung: der Mißerfolg, von dem immer noch mannigfach der mathematische Unterricht begleitet ist, der Mangel an Sympathie, den man mannigfach die Schüler demselben entgegentragen sieht, habe seinen Grund mitunter darin, daß der Lehrer seine, wenn auch noch so klaren Definitionen unvermittelt überliefert und die Folgerichtigkeit, mit welcher er seine Schlüße daraus zieht, für genügend erachtet, um den Schülern die Ueberzeugung von, und was noch mehr ist, auch die Liebe zu der Sache mitzutheilen. Zutrauen zu der Sache und das befriedigende Bewußtsein von ihrer Nothwendigkeit bekommt der Schüler nur, wenn er sie mit Nothwendigkeit aus einem Boden, auf dem er zu Hause ist, herauswachsen sieht. Aus diesem Grunde ist im Vorangegangenen auf die Entstehung des trigonometrischen Fundamentalbegriffs des Sinus Gewicht gelegt und der Umweg über die Sehnentafeln nicht gescheut worden, damit auch das unentbehrliche Hülfsmittel der trigonometrischen Tafeln dem Schüler nicht unvermittelt zum mechanischen Gebrauch überliefert werde. Daß manches oben nur kurz angedeutete einer weiteren Ausführung von Seiten des Lehrers bedarf, daß ferner dem Schüler nicht verschwiegen werde, wie die Analysis bequemere Hülfsmittel zur Berechnung der trigonometrischen Zahlen darbietet, braucht kaum erinnert zu werden.

Im Folgenden aber werden Leser vorausgesetzt, welche mit dem Lehrgebäude der Trigonometrie bekannt sind, und daher erlauben, daß auch von einem aus dem Zusammenhang herausgerissenen Stücke desselben mit ihnen gesprochen wird. Die Darstellung soll auf einige Puncte, betreffend die Behandlung des Ganzen und einzelner Theile, mit solcher Auswahl eingehen, daß wohl auch dem Sachkenner einiges bemerkenswerthe geboten werden kann.

Nachdem die trigonometrischen Functionen des spitzen Winkels definirt, die Beziehungen zwischen denselben entwickelt und auch die besonderen Werthe ermittelt sind, welche sie für die Winkel von 45°, 60°, 30°, 72°, 18° annehmen, trägt es wohl auch zur Anschaulichkeit der Begriffe bei, auf ihr, wenn ich so sagen darf, alltägliches Vorkommen aufmerksam zu machen. Wenn die Steigung einer Straße zu $p\frac{0}{0}$ angegeben ist, so heißt das nichts anders, als der Sinus des Steigungswinkels ist $\frac{p}{100}$. Unter der Böschungszahl m einer gegen den Horizont geneigten Wand versteht man die „Ausladung" auf einen Fuß senkrechter Höhe, d. h. projicirt man zwei in einer Linie des stärksten Gefälls liegende Puncte der Wand auf eine Horizontalebene, so enthält der horizontale Abstand beider Projectionen so oft m Längeneinheiten, als eine Längeneinheit im Höhenunterschied beider Puncte enthalten ist. Die Böschungszahl ist daher nichts anders als die Cotangente des Neigungswinkels der Wand gegen den Horizont.

Für einfache erste numerische Anwendungen der trigonometrischen Zahlen ist es zu empfehlen, daß vorerst nicht logarithmisch gerechnet wird, sondern die Zahlen selbst in der Abrundung auf zwei oder drei Decimalbruchstellen gebraucht werden. Die Definitionen mögen zunächst ganz in ihrer ursprünglichen Form angewendet sein, erst das Bedürfnis einer bequemeren Rechnung, wenn Ansprüche an eine weiter gehende Genauigkeit befriedigt werden sollen, muß auf den Gebrauch der Logarithmen führen. Auch dann aber begnüge man sich mit vier- oder fünfstelligen Logarithmen; die so lange Zeit in unseren Schulen fast ausschließlich angewendeten siebenstelligen Logarithmen sind als eine sowohl für die gewöhnlichen Bedürfnisse der Praxis als auch für die Schulen unnützer und beschwerlicher Ballast erkannt.

Die Vortheile, welche bei der genaueren Rechnung mit mehrziffrigen Angaben die Logarithmen der trigonometrischen Zahlen gewähren, stellen sich besonders deutlich heraus, wenn die Berechnung der Hypotenuse a aus den Katheten b und c nach dem pythagoreischen Lehrsatz mit derjenigen verglichen wird, welche nach den Formeln

$$\operatorname{tang}\beta = \frac{b}{c}, \quad a = \frac{b}{\sin\beta} = \frac{c}{\cos}$$

die trigonometrischen Functionen eines der beiden spitzen Dreieckswinkel benützt. Von den zwei Ausdrücken für a wird derjenige gebraucht, welcher die nach kleineren Differenzen fortschreitende und daher genauer und bequemer berechnete Function, und eben deshalb die größere Kathete enthält.

Jede derartige Rechnung wird nach einem ein für allemal zweckmäßig angeordneten Schema ausgeführt, Gewöhnung an Ordnung und Sauberkeit ist nicht nur eine für den technischen Gebrauch der Trigonometrie unerläßliche Bedingung, sondern auch ein schätzbarer pädagogischer Gewinn, welcher damit zu erzielen ist.

Die verschiedenen Bestimmungen des rechtwinkligen Dreiecks mit Hülfe der trigonometrischen Functionen kommen bei jedem Schritt im weiteren Fortgang zur Anwendung, die betreffenden Vorschriften müßen daher in einer für jede Lage und jede Bezeichnung des Dreiecks geeigneten sprachlichen Form dem Gedächtnis fest eingeprägt werden. Die folgende Fassung begreift alles erforderliche in einem engen Rahmen zusammen: Der Uebergang zwischen einer Kathete und der Hypotenuse erfordert den Sinus des der Kathete gegenüberliegenden oder den Cosinus des ihr anliegenden Winkels. Beide Functionen sind echte Brüche, Multiplication mit denselben verkleinert, Division vergrößert.

Der Uebergang zwischen beiden Katheten erfordert immer die Multiplication mit der Tangente des Gegenwinkels der verlangten Kathete oder mit der Cotangente des ihr anliegenden Winkels.

Nachdem aus der Stellung, in welcher die Trigonometrie in den engsten Anschluß an die Elementargeometrie gebracht ist, sich die Begriffe der trigonometrischen Zahlen für spitze Winkel ergeben haben, tritt beim Uebergang vom rechtwinkligen zum schiefwinkligen Dreieck die Nothwendigkeit der Verallgemeinerung dieser Begriffe, ihrer Ausdehnung auf den stumpfen Winkel zu Tage. Bekanntlich schlagen in dieser Beziehung die Lehrbücher der Trigonometrie zwei verschiedene Wege ein. Die einen und zwar die meisten stellen die allgemeinen, für jede Art von Winkeln gültigen Begriffe voran und finden nun allerdings keine Schwierigkeit, dieselben auf jede Art von Figuren anzuwenden. Die anderen stellen, wie oben geschehen, den Begriff der Functionen nur für den zunächst liegenden Fall des spitzen Winkels auf und lassen sie erst nach und nach sich erweitern. Das rechtwinklige Dreieck bringt den spitzen Winkel, das schiefwinklige den stumpfen, das Polygon den überstumpfen ins Spiel. Dieser Weg leidet an einem scheinbaren Uebelstand: die auf der niederen Stufe gefundenen Sätze müßen auch für die höhere bewiesen, oder aber so modificirt werden, daß sie auch für die höhere gelten. Anfängliche Einschränkungen müßen wieder aufgehoben werden, es sind Wiederholungen und Abänderungen erforderlich, welche den Schüler, möchte man befürchten, ermüden oder irre machen. Hat aber nicht die für alle Fälle gültig sein sollende Aufstellung des Satzes nebst ihrem allgemeinen Beweis, wenn man sie an die Spitze stellt, auch die verschiedenen Fälle ins Auge zu fassen, und zwar zum Theil lange bevor sie irgendwie praktisch werden? Wie kann die Ausdehnung der Sätze von den Functionen der Summe und der Differenz zweier Winkel auf den Fall des überstumpfen oder des beliebigen positiven oder negativen Winkels den Schüler interessiren, wenn er vorerst nur mit Dreieckswinkeln zu thun bekommt? Schwerfällig allerdings würde die Behandlung werden, wenn man eine und dieselbe Art des Beweises auf den verschiedenen Stufen immer wieder mit Rücksicht auf die Art des neu auftretenden Falls durchführen und etwa sagen wollte: wir haben damals gesehen, daß dieser Satz für spitze und stumpfe Winkel gilt, wir wollen nun sehen, ob der Beweis sich auch für überstumpfe durchführen läßt. Der Beweis muß sich vielmehr auf jeder Stufe in einer je nach den vorliegenden Prämissen einfachsten und naturgemäßesten Gestalt neu ergeben. Während z. B. die Formeln für den Sinus einer Summe oder Differenz zweier Winkel schon bei der Besprechung der Anlage der Sehnentafeln im ptolemäischen Lehrsatz implicite vorkamen, stellen sie sich bei der Lehre vom schiefwinkligen Dreiecke heraus, wenn in der Fundamentalformel

$$a = b \cos\gamma + c \cos\beta$$

die Seiten a, b, c durch die ihnen proportionalen Sinus der Gegenwinkel α, β, γ ersetzt, und die hieraus entstehende Formel

$$\sin(\beta + \gamma) = \sin\alpha = \sin\beta . \cos\gamma + \cos\beta . \sin\gamma$$

auch auf ein Dreieck angewendet wird, in welchem unter der Voraussetzung $\beta > \gamma$ die drei Winkel vermöge der Gleichung

$$(\beta - \gamma) + (180^\circ - \beta) + \gamma = 180^\circ$$

durch die drei Summanden auf der linken Seite angegeben werden. Die Formeln, welche den Cosinus eines Dreieckswinkels in den Functionen der beiden andern angeben, stellen sich sodann heraus, wenn die Sinusformel auf ein Dreieck angewendet wird, in welchem, je nachdem $\alpha \lessgtr 90^\circ$, die drei Winkel durch die drei Summanden auf der linken Seite der Gleichung

$$(90^\circ - \alpha) + (180^\circ - \beta) + (90^\circ - \gamma) = 180^\circ$$

oder der Gleichung $(\alpha - 90^\circ) + \beta + (\gamma + 90^\circ) = 180$

angegeben werden. Die Functionen dieser Summanden lassen sich nämlich auf diejenigen der Winkel α, β, γ zurückführen, wenn nur die Bestimmungen, welche die Functionen des stumpfen Winkels auf diejenigen seines Supplements zurückführen, schon vorausgegangen sind, wovon sogleich nachher.

In einer ganz neuen, den Umständen angemessensten Gestalt, tritt der Beweis für die Summen- und Differenzenformeln auf, wenn die Polygonometrie durch die Einführung des überstumpfen, sowie des beliebigen positiven oder negativen Winkels das Bedürfnis der allgemeinsten Auffassung und Erklärung der trigonometrischen Functionen zu Tage gebracht und befriedigt hat.

Daß die Entwicklung der polygonometrischen Fundamentalformeln und die dazu erforderliche allgemeinste Auffassung und Erklärung der Functionen des beliebigen Winkels offen oder versteckt auf die Theorie des Coordinatensystems gegründet ist, wird ebensowenig in Abrede zu ziehen sein, als die andere Behauptung: daß die Betrachtung der Coordinatensysteme aus pädagogischen Gründen der ohne diese Theorie leicht zugänglichen Lehre von der Dreiecksberechnung nicht vorangestellt werden darf, sondern die letztere der ersteren vielmehr vorarbeiten muß. Sind aber in der Lehre von den Coordinatensystemen die Transformationsformeln

$$x = x' \cos \varphi - y' \sin \varphi ; \; y = x' \sin \varphi + y' \cos \varphi$$

in ihrer allgemeinen Gültigkeit nachgewiesen, so ergeben sich hieraus die Formeln für den Cosinus einer Summe oder Differenz zweier beliebigen Winkel φ und ψ, wenn unter letzterem das Azimuth des fraglichen Puncts in Beziehung auf die x' Axe, d. h. der Winkel verstanden wird, welcher im Abstand r des Puncts vom gemeinschaftlichen Ursprung seine Coordinaten x', y' vermittelst der Gleichungen

$$x' = r \cos \psi, \; y' = r \sin \psi$$

angiebt. Das ist der Beweis, welcher auf dieser Stufe der Betrachtung am ungezwungensten aus den Prämissen hervorgeht.

Auf jeder Stufe aber ergiebt sich die ihr entsprechende neue und allgemeinere Auffassung der Functionen zunächst lediglich aus dem Verlangen, eine für alle einzelnen Fälle gültige Fundamentalformel herzustellen. Beim Uebergang vom rechtwinkligen zum schiefwinkligen Dreieck stellen sich dafür, daß die Seite a mit den unter den Winkeln β und γ anliegenden Seiten c und b zu einem Dreieck schließt, wenn β und γ beide spitz sind, die Bedingungen heraus:

$$b \sin\gamma = c \sin\beta ; \; a = b \cos\gamma + c \cos\beta$$

Ist β ein Rechter, so lauten sie:

$$b \sin\gamma = c ; \; a = b \cos\gamma$$

wenn endlich β ein stumpfer ist:

$$b \sin\gamma = c \sin (180^\circ - \beta) ; \; a = b \cos\gamma - c . \cos (180^\circ - \beta)$$

Was ist also einfacher, als zu sagen: die erste Formel genügt in allen drei Fällen, wenn ich setze:

$$\sin 90^\circ = 1 ; \; \cos 90^\circ = 0$$

$$\sin (180^\circ - \beta) = + \sin\beta ; \; \cos (180^\circ - \beta) = - \cos\beta .$$

Bei der Lehre vom rechtwinkligen Dreiecke brauchen streng genommen die Functionen des rechten Winkels noch gar nicht ins Spiel gebracht zu werden, man wird wohl die Möglichkeit, den Grenzfall von einem Dreieck zu besprechen, in welchem eine Kathete gleich Null wird, nicht unerwähnt lassen, die Nothwendigkeit, diesen Fall zu besprechen, tritt aber erst ein, wenn man untersucht, wie die geometrische Betrachtung beim Uebergang vom ersten der drei obigen Fälle zum zweiten sich ändert. Was aber den stumpfen Winkel betrifft, so mag es vorerst als ein abstractes Verfahren erscheinen, nur mit dem Verlangen nach einer allgemeinen Formel die Bestimmung zu begründen:

Der Sinus eines stumpfen Winkels ist der positive Sinus, sein Cosinus ist der negative Cosinus seines Supplements. Geht man aber dieser Bestimmung weiter nach,

um sich zu fragen, was für eine sowohl auf den spitzen wie auf den stumpfen Winkel anwendbare Erklärung sich hieraus ergiebt, so zeigt sich:

Wird aus einem Punct R auf dem Schenkel ON eines spitzen oder stumpfen Winkels LON = β auf den nöthigenfalls verlängerten Schenkel OL ein Loth RP gefällt, so finden zwischen den Maßzahlen p, q und r von PR, OP und OR die Beziehungen statt:

$$p = r \sin\beta;\; q = \mp r \cos\beta$$

und zwar gilt in der letzteren Formel das obere oder das untere Zeichen, je nachdem β spitz oder stumpf ist. Schreibt man daher O P = r $\cos\beta$, so wird durch diese Gleichung die Maßzahl von OP positiv oder negativ angegeben, je nachdem P auf die OL oder ihre Rückwärtsverlängerung über O fällt, mit anderen Worten je nachdem OP sich von O aus in der Richtung OL oder in der entgegengesetzten erstreckt, es ist also eine Gleichung gewonnen, welche uns den unerwarteten Dienst leistet, nicht nur die Länge, sondern auch die Richtung einer Strecke von einem gegebenen Punct aus zu erkennen zu geben. In einem kurzen Ausdruck fassen wir dieses Ergebnis zusammen, wenn wir unter der Projection von OR auf OL die mit dem positiven oder mit dem negativen Zeichen eingeführte Maßzahl der OP verstehen, je nachdem sich OP von O aus in der Richtung OL erstreckt oder in der entgegengesetzten; die Definition des Cosinus würde daher nun einfach so lauten: der Cosinus eines spitzen oder stumpfen Winkels ist der Coefficient, mit welchem man die Entfernung eines auf dem einen Schenkel angenommenen Puncts vom Scheitel zu multipliciren hat, um ihre Projection auf den anderen Schenkel zu erhalten.

Das immer positive Vorzeichen vom Sinus sowohl des spitzen als auch des stumpfen Winkels erklärt sich nun ebenfalls aus dem Begriff der Projection, wenn man anstatt PR in Betracht zu ziehen, an OL in O einen Rechten LOM anlegt, der mit LON an OL einen Theil gemeinschaftlich hat, und von R auf OM das Loth RQ fällt, d. h. OR in OQ auf OM projicirt. Betrachtet man den Sinus als den Zahlencoefficienten, mit welchem man OR zu multipliciren hat, um seine Projection auf OM zu erhalten, so muß derselbe stets positiv werden, da die Projection immer positiv wird. Da jedoch die beiden obigen Bestimmungen, durch welche die Functionen des stumpfen Winkels auf diejenigen des spitzen zurückgeführt werden, für die Lehre vom schiefwinkligen Dreieck vollständig ausreichen, so wird man sich mit diesen Bestimmungen vorerst begnügen und sich der Annahme neuer selbständiger Definitionen enthalten, da der Gedanke, welcher denselben zu Grund liegen müßte, auf der höhern, polygonometrischen Stufe doch erschöpfender durchgeführt wird. Für jetzt soll nur gezeigt sein, daß die für den spitzen Winkel aufgestellten Definitionen einer solchen Erweiterung fähig sind, daß sie auch für den stumpfen Winkel eine Bedeutung erhalten.

Ueber die verschiedenen Bestimmungen des schiefwinkligen Dreiecks mögen hier wenige Bemerkungen genügen. Da alle drei Winkel nicht mit einander gegeben sein dürfen, so kann einer derselben, etwa der Gegenwinkel α der Seite a, immer für die Bestimmung aus den zwei anderen β und γ nach dem Satze von der Winkelsumme vorbehalten bleiben, und es sind zwischen den fünf Stücken a, b, c, β, γ nur die zwei oben angeschriebenen Beziehungen zu betrachten, durch welche ihr Schluß zu einem Dreieck vollständig ausgedrückt wird. Aus zwei Gleichungen können zwei Unbekannte gefunden werden, die verschiedenen Fälle der Bestimmung des Dreiecks unterscheiden sich also lediglich in der Auswahl, nach welcher man drei von den fünf Stücken als gegeben und die übrigen zwei als gesucht annimmt, die Bestimmungen bestehen in nichts anderem als in der Auflösung der zwei Gleichungen nach den zwei Unbekannten. Ein abstract analytisches Verfahren, wird man einwenden, das für den Unterricht nicht paßt! Man wird aber an diesem Verfahren auch nicht hängen bleiben, sondern wenn man einmal durch Elimination des Winkels β auf die Gleichung

$$c^2 = a^2 + b^2 - 2\,ab \,.\, \cos\gamma$$

gekommen ist, diese und die zwei weiteren, welche durch Buchstabenvertauschung daraus

folgen, als die Beziehungen bemerken, welche überhaupt zwischen drei Seiten und einem Winkel stattfinden, und ohne die Elimination wieder neu vorzunehmen, in jedem vorkommenden Falle unmittelbar gebrauchen. Kommt man ferner bei der Bestimmung aus a, b, γ auf die Formeln:

$$\text{tng}\,\beta = \frac{b \sin\gamma}{a - b\cos\gamma}, \quad c = \frac{b \sin\gamma}{\sin\beta} = \frac{a - b\cos\gamma}{\cos\beta},$$

so wird man den einfachen geometrischen Sinn derselben nicht übersehen, welcher darin besteht, daß von den zwei rechtwinkligen Dreiecken, in welche ABC durch das von A auf BC = a gefällte Loth AD zerlegt wird, das eine ACD durch b und γ und sodann das andere ABD durch seine Katheten BD und AD bestimmt ist. Würde die Hypotenuse c dieses zweiten Dreiecks nach dem pythagoreischen Lehrsatz anstatt nach der schon früher erwähnten trigonometrischen Methode berechnet, so würde sich, aber durchaus nicht zum Vortheil der numerischen Behandlung, die oben für c^2 aufgestellte Gleichung einfinden. Nach dieser geometrischen Betrachtung und Deutung des Resultats der analytischen Behandlung wird man bei jeder vorkommenden Anwendung die erforderlichen Gleichungen ohne Mühe anschreiben, ohne die analytische Behandlung wieder durchzumachen. Diese aber liefert den Standpunct, von welchem das Verfahren in allen verschiedenen Fällen unter einen gemeinschaftlichen Gesichtspunct zusammengefaßt wird. Der Beruf der Veranschaulichung der durch das analytische Verfahren gewonnenen Resultate sollte der geometrischen Betrachtung beim weiteren Fortschritt der Trigonometrie allein zugewiesen werden, nachdem auf einer engen Lage von geometrischen Voraussetzungen die analytischen Fundamente der Disciplin gewonnen sind. Einer auf dieser Grundlage sich selbständig weiter entwickelnden Disciplin ist es nicht angemessen, bei dieser und jener Gelegenheit immer wieder beliebige Bruchstücke aus dem Gebiet, mit dem sie sich einmal abgefunden haben sollte, zu entlehnen; was von geometrischen Gegenständen weiter in ihr Gebiet gehört, muß sie selbst erzeugen und nicht entlehnen. Anstatt also den pythagoreischen Lehrsatz zum Beweis der Beziehung zwischen den Quadraten des Sinus und des Cosinus zu benützen, wird man diese Beziehung durch Betrachtung der zwei Dreiecke, in welche das rechtwinklige durch das Loth aus dem Scheitel des Rechten auf die Hypotenuse zerlegt wird, selbständig beweisen und den pythagoreischen Satz als Corollar bekommen. Bei richtiger Behandlung findet man im Sinusgesetze b : c = $\sin\beta : \sin\gamma$ den Satz, daß der größeren Seite der größere Winkel gegenüberliegt und umgekehrt, sowie den Satz vom Peripheriewinkel. Der Ausdruck für den Dreiecksinhalt in einer Seite und den Winkeln weist die Proportionalität mit dem Quadrat der Seite nach. Noch bedeutender gestalten sich diese Folgerungen in der sphärischen Trigonometrie, wo die Sätze über die Grenzen der Summe der Seiten sowie der Winkel eines Dreikants und andere derartige an der richtigen Stelle sich lediglich als Consequenzen der Fundamentalformeln herausstellen. Wozu das alles? es ist ja den Schülern längst bekannt und bewiesen! Man erlaube die Gegenfrage: soll man denn immer nur rechnen in der Trigonometrie, soll man die Formeln nur gebrauchen, um Winkel auf Secunden und Zehntelsecunden genau zu berechnen und nicht auch um zu bemerken, wie der Winkel sich ändert, wenn sich die Angaben ändern? Die analytische Methode ist dann nur abstract und trocken, wenn sie am Formelwesen hängen bleibt, sie wird lebendig und fruchtbar, wenn sie den anschaulichen Inhalt der Formeln zur Darstellung bringt. Man betrachte die Mollweide'schen Formeln:

$$a \sin\frac{\beta - \gamma}{2} = (b - c)\cos\frac{\alpha}{2};\quad a \cos\frac{\beta - \gamma}{2} = (b + c)\sin\frac{\alpha}{2}.$$

Wer wird sie heutzutage anders beweisen als analytisch aus dem Sinusgesetz? Sind sie aber so bewiesen, so führen sie aufmerksam angesehen auf den Gedanken an ein rechtwinkliges Dreieck mit der Hypotenuse a, dem anliegenden Winkel $\frac{\beta-\gamma}{2}$ und zwei Katheten gleich den Ausdrücken rechts, und in der That, wie leicht gelingt es, die Existenz

dieses Dreiecks nachzuweisen! Ist unter der Voraussetzung $AC > AB$ oder $b > c$ Seite AC bei A um $AD = AB = c$ verlängert, von der verlängerten AB das Stück $AF = AC = b$ abgeschnitten, und mit E der Schnittpunct von CF und der verlängerten DB bezeichnet, so stellt sich CEB als das fragliche Dreieck heraus.

Weil hier die Rede auf die Mollweide'schen Gleichungen gekommen ist, so sei gelegenheitlich bemerkt, daß ihr Gebrauch oder vielmehr der richtige Gebrauch der Neperschen Gleichung:

$$\operatorname{tng}\frac{\beta-\gamma}{2} = \frac{b-c}{b+c}\operatorname{cotng}\frac{\alpha}{2}$$

zur Bestimmung des Dreiecks aus b, c und α noch nicht so bekannt ist, wie es sein sollte. Schreibt man diese nicht in der Form, in der sie, wie soeben, gewöhnlich aufgestellt wird, sondern wie sie sich unmittelbar aus den Mollweide'schen Gleichungen durch Division ergiebt:

$$\operatorname{tng}\frac{\beta-\gamma}{2} = \frac{(b-c)\cos\frac{\alpha}{2}}{(b+c)\sin\frac{\alpha}{2}}$$

so braucht man, nachdem aus $\frac{\beta-\gamma}{2}$ und $\frac{\beta+\gamma}{2} = 90^\circ - \frac{\alpha}{2}$ die Winkel β und γ gefunden sind, zur Berechnung von a nicht erst das Sinusgesetz anzuwenden, sondern man erhält

$$a = \frac{(b-c)\cos\frac{\alpha}{2}}{\sin\frac{\beta-\gamma}{2}} = \frac{(b+c)\sin\frac{\alpha}{2}}{\cos\frac{\beta-\gamma}{2}}$$

mit nicht mehr Rechnungsaufwand als zur Berechnung der Hypotenuse aus den beiden Katheten erforderlich ist. Die Betrachtung des obigen rechtwinkligen Dreiecks wird also praktisch.

Noch zu einer andern für den Unterricht nicht unwichtigen Bemerkung geben diese Mollweide'schen Gleichungen Gelegenheit. Sie betrifft die Mnemonik beim trigonometrischen Unterricht. Soll diese darin bestehen, daß man die Formeln auswendig lernen läßt und unter Anwendung der erforderlichen disciplinarischen Ueberredungsmittel so oft abfragt, bis sie geläufig sind? Ohne Auswendiglernen wird es nicht abgehen, es muß ein gewißer Vorrath von augenblicklich verfügbaren Hülfsmitteln vorhanden sein, wenn man nicht bei jedem Schritt im Fortgang gehindert sein will. Man wird diesen Vorrath so eng zusammenziehen als man kann und das Material dazu so wählen, daß man mit möglichst wenig möglichst viel ausrichtet, aber man wird auch dem Gedächtnis nachhelfen. Man wird z. B. bemerken, daß wenn b und β mit c und γ vertauscht werden, $b-c$ und $\sin\frac{\beta-\gamma}{2}$ ihr Vorzeichen wechseln, $b+c$ und $\cos\frac{\beta-\gamma}{2}$ aber nicht, daß daher die beiden ersteren und ebenso auch die beiden letzteren Größen je in einerlei Mollweide'scher Gleichung vorkommen müßen.

Von Formeln der ebenen Trigonometrie, welche eine Unterstützung des Gedächtnisses wünschenswerth machen, sind noch diejenigen vier zu nennen, welche die Summe und die Differenz der Sinus und der Cosinus zweier Winkel φ und ψ zum Vortheil der logarithmischen Rechnung in einem Product ausdrücken.

In den folgenden Bemerkungen ist alles hiezu erforderliche nahe bei einander: rechts überall $\frac{\varphi+\psi}{2}$ und $\frac{\varphi-\psi}{2}$ beisammen. In den Sinusformeln rechts zweierlei Functionen, in den Cosinusformeln einerlei. Eine Differenz links wechselt infolge der Vertauschung von φ und ψ ihr Vorzeichen, eine Summe nicht, daher in den Differen-

zenformeln rechts sin $\frac{\varphi-\psi}{2}$, in den Summenformeln cos $\frac{\varphi-\psi}{2}$. Im Falle spitzer Winkel φ und ψ kommt dem größeren Winkel der größere Sinus und der kleinere Cosinus zu, daher $\sin\varphi - \sin\psi$ positiv, $\cos\varphi - \cos\psi$ negativ.

Es möge erlaubt sein, hier dem Gang der Besprechung vorzugreifen und im Anschluß an Voriges auch von der Mnemonik in der sphärischen Trigonometrie zu sprechen, deren Formeln bekanntlich dem Gedächtnis unverhältnismäßig mehr Schwierigkeiten darbieten. Mit der sogenannten Neperschen Regel befreundet sich wegen ihrer künstlichen und für die Anwendung nicht eben bequemen Form nicht jeder; wo es sich um Einprägung isolirter Zahlen oder Thatsachen handelt, für welche kein durchsichtiger innerer Grund vorliegt, mögen künstliche mnemonische Mittel am Platze sein, für die Einprägung von Gesetzen aber sind solche mnemonischen Mittel, welche sich an den inneren Grund des Gesetzes anschließen, zu verlangen. Von den Formeln für das rechtwinklige Dreikant mit der Hypotenuse a, den Katheten b und c und den Gegenwinkeln β und γ macht die erste

$$\cos a = \cos b \ . \ \cos c$$

dem Gedächtnis keine Schwierigkeit, sie prägt sich leicht ein.

Bei der Betrachtung der drei weiteren Formeln:

$$\sin b = \sin a \ . \ \sin\beta;\ \operatorname{tng} c = \operatorname{tng} a \ . \ \cos\beta;\ \operatorname{tng} b = \sin c \ . \ \operatorname{tng}\beta$$

fällt sogleich auf, daß darin die Seiten und die Functionen des Winkels β ganz in derselben Stellung vorkommen, wie in den entsprechenden Formeln der ebenen Trigonometrie:

$$b = a \ . \ \sin\beta;\ c = a \ . \ \cos\beta;\ b = c \ \operatorname{tng}\beta.$$

Es braucht also nur noch ein Merkmal, um zu wissen, was für Functionen der Seiten in den Formeln der sphärischen Trigonometrie anzuwenden sind.

Zu diesem Zweck merkt man am einfachsten und leichtesten mechanisch:

Zwei Sinus, zwei Tangenten, eine Tangente und ein Sinus.

Zu den drei obigen Formeln für das rechtwinklige Dreikant treten nun aber noch die drei weiteren:

$$\cos a = \operatorname{cotng}\beta \ . \ \operatorname{cotng}\gamma;\ \cos\beta = \cos b \ . \ \sin\gamma;\ \cos\gamma = \cos c \ . \ \sin\beta,$$

zu welchen die Trigonometrie des ebenen rechtwinkligen Dreiecks keine Analogieen darzubieten scheint, vermittelst deren sie sich etwa dem Gedächtnis einprägen ließen. In der That können Formeln nicht existiren, welche eine Seite und zwei Winkel des rechtwinkligen Dreiecks enthalten, da die beiden Winkel als gegenseitige Complemente einander ohne Rücksicht auf die Seiten des Dreiecks bestimmen. Die einzige Beziehung, welche in der ebenen Trigonometrie an die Stelle der drei obigen Formeln tritt, ist daher:

$$\beta + \gamma = 90^\circ, \text{ oder } \beta = 90^\circ - \gamma, \text{ oder } \gamma = 90^\circ - \beta.$$

Eben hieraus aber ergeben sich zwischen den Functionen der zwei Winkel die Beziehungen:

$$1 = \operatorname{cotng}\beta \ . \operatorname{cotng}\gamma,\ \cos\beta = \sin\gamma,\ \cos\gamma = \sin\beta,$$

deren Analogie mit den drei obigen der sphärischen Trigonometrie augenblicklich einleuchtet. Die zwei Winkel β und γ des sphärischen Dreiecks oder des Dreikants sind nicht complementär, sondern betragen zusammen mehr als 90°, aus $\beta > 90^\circ - \gamma$ und $\gamma > 90^\circ - \beta$ folgt daher

$$\operatorname{tng}\beta > \operatorname{cotng}\gamma \text{ und } \operatorname{tng}\gamma > \operatorname{cotng}\beta \text{ oder } 1 > \operatorname{cotng}\beta \ . \ \operatorname{cotng}\gamma$$
$$\text{und } \cos\beta < \sin\gamma,\ \cos\gamma < \sin\beta.$$

Sollen daher in den drei letzteren Formeln Gleichheits- statt der Ungleichheitszeichen auftreten, so muß in der ersten statt der Einheit ein echter Bruch, in den zwei andern aber auf der rechten Seite ein echter Bruch als Coefficient des Sinus auftreten. Für das Gedächtnis ist es nun keine schwierige Aufgabe mehr, zu bemerken, daß dieser echte Bruch immer der Cosinus einer Seite ist, und zwar in der ersten Formel, welche in Beziehung auf die beiden Winkel symmetrisch ist, d. h. keine Veränderung erleidet, wenn die beiden Winkel mit einander vertauscht werden, der Cosinus der Hypotenuse, in den

zwei letzten aber der Cosinus derjenigen Kathete, welche dem Winkel, dessen Cosinus vorkommt, gegenüberliegt.

Ein weiteres Eingehen auf den geometrischen Grund, welcher verlangt, daß beim Uebergang von der sphärischen zur ebenen Trigonometrie an die Stelle des Cosinus einer Seite die Einheit, an der Stelle eines Sinus oder einer Tangente die Seite selbst tritt, überhaupt die weitere Verfolgung der nicht nur mnemonisch, sondern auch principiell äußerst fruchtbaren und anregenden Beziehungen zwischen der ebenen und der sphärischen Trigonometrie bleibe für die ausführlichere Besprechung über die Behandlung der letzteren vorbehalten.

Die Betrachtung des schiefwinkligen Dreiecks hat zu der Einführung der Functionen des stumpfen Winkels und zur Entwicklung der Beziehungen zwischen den Functionen der drei Winkel des Dreiecks Veranlassung gegeben, es haben sich die vier fundamentalen Fälle der Bestimmung des Dreiecks aus drei gegebenen Stücken angeschlossen und es eröffnet sich nunmehr ein reiches Feld der Anwendungen des bisher gewonnenen Unterrichtsstoffes. Es seien insbesondere aufgezählt und summarisch besprechen:

1. Berechnung von Kreisbögen, von Kreis-Ausschnitten und Abschnitten aus Halbmesser und Centriwinkel, oder aus Sehne und Pfeil, mit Umkehrungen. Für den Fall eines spitzen oder stumpfen Centriwinkels reicht schon die Bekanntschaft mit der Lehre vom rechtwinkligen Dreiecke aus, der Fall eines überstumpfen Centriwinkels aber bringt die Functionen eines stumpfen Winkels ins Spiel, es ist daher nachzuweisen, daß die für den ersteren Fall aufgestellten Formeln auch für den zweiten gelten, wenn nur die Bestimmungen $\sin(180^\circ - \alpha) = + \sin \alpha$, $\cos(180^\circ - \alpha) = - \cos \alpha$ festgehalten werden.

Für den Bogen a zu einem Centriwinkel von α° Graden oder α' Minuten oder α'' Secunden in einem Kreise vom Halbmesser r erhält man

$$a = \frac{\alpha^\circ r \pi}{180} = \frac{\alpha' r \pi}{180 \,.\, 60} = \frac{\alpha'' r \pi}{180 \,.\, 60 \,.\, 60}.$$

Berechnet man ein für allemal die Zahlen:

$$\varrho^\circ = \frac{180}{\pi}\,;\ \varrho' = \frac{180 \,.\, 60}{\pi}\,;\ \varrho'' = \frac{180 \,.\, 60 \,.\, 60}{\pi}$$

d. h.

$$\varrho^\circ = 57{,}29578\,;\ \varrho' = 3437{,}747\,;\ \varrho'' = 206264{,}8$$

so wird:

$$a = \frac{\alpha^\circ r}{\varrho^\circ} = \frac{\alpha' r}{\varrho'} = \frac{\alpha'' r}{\varrho''}$$

kurz, wenn man sich vorbehält, unter ϱ immer ϱ° oder ϱ' oder ϱ'' zu verstehen, je nachdem α in Graden oder in Minuten oder in Secunden gegeben ist:

$$a = \frac{\alpha r}{\varrho}.$$

Für $\alpha = \varrho$ wird $a = r$, es bedeutet also ϱ°, ϱ', ϱ'' die Anzahl von Graden oder Minuten oder Secunden, welche der (Centriwinkel zu einem) Bogen von der Länge des Halbmessers hält.

Von dieser Bedeutung der Zahl ϱ ausgehend gelangt man durch einen einfachen Schluß zum obigen Ausdruck für a; Winkel ϱ nämlich giebt Bogen r, Winkel α somit den Bogen $\frac{\alpha r}{\varrho}$. Die Erleichterung, welche durch die Anwendung der Zahlen ϱ für die Berechnung von Kreisbögen, sodann auch von Ausschnitten und Abschnitten gewährt wird, läßt die Einführung derselben auch in den Elementarunterricht als rathsam erscheinen.

2. Entwicklung weiterer Beziehungen zwischen den Functionen der drei Winkel eines Dreiecks, geometrische Uebungen. Gleichungen wie die folgende:

$$\sin\alpha + \sin\beta + \sin\gamma = 4 \,.\, \cos\frac{\alpha}{2} \,.\, \cos\frac{\beta}{2} \,.\, \cos\frac{\gamma}{2}$$

können zum Beweise vorgelegt werden; ist derselbe gefunden und auf seine einfachste Gestalt gebracht, so mag zu Fragen übergegangen werden: was ist

$\sin\alpha + \sin\beta - \sin\gamma$? was $\cos\alpha + \cos\beta \pm \cos\gamma$?

Reiches Material zu derartigen Uebungen findet sich in Van Swinden's Geometrie, Anhang zum achten und neunten Buche, in Böcklen's Lehrbuch der ebenen Geometrie und anderen.

Daß mit diesen Uebungen Gewandtheit in der Anwendung der Elementarformeln und in der analytischen Umwandlung erzielt werden kann, ist ebensowenig in Abrede zu ziehen, als daß dieser Nutzen einseitig in der analytischen Richtung liegt, und vorzugsweise bei einzelnen in dieser Richtung begabteren Schülern zum Vorschein kommt. Im allgemeinen Unterricht mag daher sparsam mit derlei Uebungen verfahren werden, den Einzelnen, welche Sinn und Talent dafür haben, mögen sie als Gegenstand freiwilliger Arbeiten empfohlen sein.

3. Vermittelte Bestimmungen des Dreiecks. Es sind nicht unmittelbar nur Seiten und Winkel des Dreiecks gegeben wie bei den vier Fundamentalbestimmungen, sondern unter den gegebenen Stücken kommen auch Summen oder Differenzen von zwei Seiten oder zwei Winkeln, ferner andere Linien im Dreiecke, wie Höhen, Medianen, Halbmesser der zum Dreiecke gehörigen Kreise vor.

Rein numerische Berechnungen haben bei solchen Aufgaben meist weder praktisches noch theoretisches Interesse, es kann sich vielmehr dabei nur um Entwicklung an und für sich bemerkenswerther analytischer Beziehungen zwischen den gesuchten und den gegebenen Stücken, oder von geometrischen Constructionen handeln. Ausführungen der ersteren Art schließen sich an den Fall der Bestimmung des Dreiecks aus den drei gegebenen Seiten an; Bestimmungen aus Angaben, unter welchen Summen oder Differenzen von Seiten oder von Winkeln vorkommen, sind großentheils durch die Mollweide'schen Gleichungen unmittelbar vorbereitet, und führen vermittelst der Betrachtung des rechtwinkligen Dreiecks, das zur Deutung der letzteren gebient hat, zu constructiven Auflösungen.

4. Bestimmung irgend welcher Figuren durch Zurückführung auf Dreiecke. Die Nachweisung der Art und Weise, wie aus den gegebenen Stücken diejenigen hergeleitet werden, durch welche ein Dreieck, auf dessen Bestimmung die Aufgabe zurückgeführt werden kann, gegeben ist, bildet eine für die geometrische Combination und die Gewandtheit in der Anwendung der trigonometrischen Methode fruchtbare Uebung. Die betreffenden Gegenstände stehen in solcher Menge und in einem solchen Grade der Zugänglichkeit auch für mittlere Begabung zu Gebot, daß bei jeder Art des Unterrichts ein ausgedehnter Gebrauch davon gemacht werden kann: das Parallelogramm, das Trapez, das Sehnenviereck, das Tangentenviereck, das Viereck schlechtweg, Kreisberührungen. Die numerischen Anwendungen treten in den Vordergrund, das Bestreben nach Vereinfachung derselben bringt Ordnung und Einfachheit in die zu Grund liegende geometrische Betrachtung und in die trigonometrische Behandlung. Brauchbares Material zu Aufgaben aller Art findet sich in den Lehrbüchern von Spitz, von Heis und Eschweiler, von Wiegand u. a. Im Folgenden mögen nur beispielshalber einige Aufgaben besprochen sein.

Aufg. Gegeben sind die Seiten b, c und eine Diagonale a eines Parallelogrammes, verlangt wird die andere Diagonale a' nebst den Winkeln, welche die Diagonalen mit einander und mit den Seiten bilden.

Am nächsten liegt folgende Auflösung. Bezeichnet man mit α, β, γ die Winkel, welche in dem von a, b, c gebildeten Dreiecke diesen Seiten gegenüberliegen, ebenso mit α', β', γ' die Winkel des von a', b, c gebildeten Dreiecks, so ergeben sich α, β, γ aus a, b, c. Durch die Seiten b, c und den von ihnen eingeschlossenen Winkel

$\alpha' = 180^\circ - \alpha$ sind sodann auch α', β', γ' bestimmt. Der Seite b gegenüber schneiden sich die Diagonalen unter dem Winkel $\delta = \beta + \beta'$, der Seite c gegenüber unter $180^\circ - \delta = \gamma + \gamma'$. Die Gleichungen für a^2 in b, c, α und für a'^2 in b, c, α' geben durch Addition die Beziehung $a^2 + a'^2 = 2b^2 + 2c^2$, vermittelst deren a' ohne Benützung von Winkeln in a, b, c ausgedrückt werden kann.

Die Bestimmung des zweiten Dreiecks aus b, c, α' läßt sich ersparen, wenn das rechtwinklige Dreieck berücksichtigt wird, in welchem ½ a' Hypotenuse und die zur Seite a gehörige Höhe des ersten Dreiecks die eine Kathete ist. Man erhält nemlich, wenn $a + b + c = 2s$ gesetzt wird:

$aa' \sin\delta = 4 \sqrt{\{s(s-a)(s-b)(s-c)\}}$; $aa' \cos\delta = (c-b)(c+b)$ woraus tng δ mit a', also auch $\beta' = \delta - \beta$, $\gamma' = 180^\circ - \delta - \gamma$ sich ergiebt. Diese Berechnung kann mit derjenigen der Winkel α, β, γ aus a, b, c in die bequemste Verbindung gebracht werden.

Andere Aufg. Der eine Schenkel OL eines gegebenen Winkels LOL' wird von einem Kreise mit dem gegebenen Halbmesser r in einem gegebenen Puncte A berührt, ein anderer Kreis mit dem gegebenen Halbmesser r' soll sowohl den ersteren Kreis als auch den andern Schenkel OL' berühren. Man verlangt die Entfernung des Berührungspuncts A' auf OL' von O, und die Centriwinkel der Bögen, welche sich vom gemeinschaftlichen Berührungspuncte beider Kreise bis A und A' erstrecken.

Auflösung. Bezeichnet man mit M und M' die Mittelpuncte beider Kreise und mit D den Fußpunct des aus M auf OL' gefällten Loths, so ist das rechtwinklige Dreieck AOM aus seinen Katheten bestimmt. Sein Winkel bei O mit LOL' giebt auch MOL', das rechtwinklige Dreieck MOD ist daher aus Hypotenuse OM und dem anliegenden Winkel bei O bestimmt. Als Ort für M' ist eine in der Entfernung r' zu OL' gezogene Parallele gegeben, die Entfernung ihres Schnitts C mit MD von M ist daher aus MD und r' auch bekannt. Im rechtwinkligen Dreieck MCM' ist nun Kathete MC und die Hypotenuse MM' je nach der Art der Berührung als Summe oder Differenz der Halbmesser gegeben, die andere Kathete M'C giebt mit OD die verlangte Entfernung OA', der Winkel M'MC mit AMD, welcher nach Umständen dem Winkel LOL' oder seinem Supplemente gleich ist, giebt die verlangten Centriwinkel.

Es braucht kaum erinnert zu werden, daß mit Aufgaben dieser Art der pädagogische Zweck nur dann erreicht wird, wenn nicht allein auf Gewandtheit und Sicherheit in der Zahlenrechnung, sondern auch auf einen klaren Ueberblick über den inneren Zusammenhang der Operationen und eine entsprechende Darstellung des Gangs der Auflösung, sowie auf eine aufmerksame Unterscheidung der verschiedenen möglichen Fälle und Auflösungen hingearbeitet wird. Bei der schriftlichen Ausarbeitung verlangt man nicht mehr und nicht weniger Text als erforderlich ist, damit die Bedeutung der einzelnen Operationen leicht verständlich wird.

Viele Aufgaben lassen sich auf die Bestimmung zweier Winkel aus ihrer Summe oder Differenz und dem Verhältnisse ihrer Sinus zurückführen. Ist die Summe bekannt, und kleiner als 180°, so werden in einem Dreiecke, in welchem zwei Seiten in dem gegebenen Verhältnisse stehen und einen Winkel gleich dem Supplement der gegebenen Summe einschließen, die beiden anderen Winkel gleich den gesuchten sein, die Berechnung derselben läßt sich also nach den Formeln für die Bestimmung eines Dreiecks aus zwei Seiten und dem eingeschlossenen Winkel ausführen, und zwar genügt, da die Berechnung der dritten Dreiecksseite gewöhnlich nicht erfordert wird, die Anwendung der Neper'schen Gleichung ohne die Mollweide'schen. Ist die Summe der Winkel größer als 180°, so lassen sich ihre Supplemente bestimmen, wie vorhin die Winkel selbst. Aber auch eine constructive Auflösung der Aufgabe ist mit dieser Vorbereitung gewonnen, denn dieselbe erfordert nichts anderes, als daß jenes Dreieck in einer solchen geeigneten Lage construirt werde, in welcher die beiden fraglichen Winkel desselben sich für die Auflösung

der ursprünglichen Aufgabe möglichst unmittelbar verwenden lassen. Statt vieler Beispiele nur zwei:

Durch einen gegebenen Punct O soll eine Gerade derart gezogen werden, daß die von zwei anderen gegebenen Puncten A und B auf sie gefällten Lothe in einem gegebenen Verhältnis m : 1 stehen.

Die gegenseitige Lage der drei Punete sei gegeben durch den spitzen oder stumpfen Winkel AOB = γ und die Entfernungen OA = a, OB = b. Die verlangte Gerade wird den Winkel AOB entweder theilen oder nicht. Im letzteren Falle seien φ und ψ diejenigen zwei von der Geraden mit AO und OB gebildeten Winkel, welche γ zu 180° ergänzen. Der dritte Winkel des Hülfsdreiecks wird also gleich γ, und da die Bedingung der Aufgabe durch die Gleichung a sin φ = m. b sin ψ oder sin φ : sin ψ = mb : a ausgedrückt wird, so können mb und a als die zwei einschließenden Seiten angenommen werden. Schneidet man daher auf OB das Stück OB' = mb ab, so wird AOB' das Hülfsdreieck und Winkel OAB' = φ, OB'A = ψ, die durch O zu AB' gezogene Gerade ist also die verlangte. Soll dieselbe aber den Winkel AOB theilen, so können unter φ und ψ die an OA und OB anliegenden Theile verstanden werden, dann wird $\varphi + \psi = \gamma$, der dritte Winkel des Hülfsdreiecks also gleich dem Supplement von γ, die Construction unterscheidet sich von der vorigen nur darin, daß OB' = mb nicht auf OB, sondern auf ihrer Rückwärtsverlängerung über O abgeschnitten wird.

Pothenot'sche Aufgabe. Ein Viereck AOBC soll bestimmt werden aus zwei benachbarten Seiten OA = a, OB = b, dem eingeschlossenen Winkel AOB = γ und den Theilen ACO = α und BCO = β, in welche der gegenüberliegende Winkel von der durchgehenden Diagonale zerlegt wird. (Vermöge der Art und Weise, wie die Aufgabe in der Geodäsie angewendet wird, können die drei gegebenen Punete immer so mit A, O, B bezeichnet werden, daß das Viereck in A und B ausspringende Ecken erhält, also die angenommene Zerlegung stattfindet.)

Für die Viereckswinkel φ und ψ in A und B erhält man die Gleichungen

$$\varphi + \psi = 360° - \alpha - \beta - \gamma, \quad \frac{a \sin\varphi}{\sin\alpha} = \frac{b \sin\psi}{\sin\beta}$$

Schreibt man anstatt der zweiten Gleichung die folgende:

$$\sin\varphi : \sin\psi = \frac{b}{\sin\beta} : \frac{a}{\sin\alpha}$$

so sind die Winkel φ und ψ aus ihrer Summe und dem Verhältnisse ihrer Sinus zu bestimmen, und zur Berechnung ist kaum noch eine andere Bemerkung zu machen, als daß die Gleichung, welche nach der Neper'schen Formel tng $\frac{\varphi - \psi}{2}$ angiebt, in den beiden Fällen, welche den Annahmen $\varphi + \psi \lessgtr 180°$ entsprechen, doch dieselbe Form annimmt, da im zweiten Falle $\frac{(180° - \varphi) - (180° - \psi)}{2} = \frac{\psi - \varphi}{2}$ anstatt $\frac{\varphi - \psi}{2}$ und tng $\frac{\alpha + \beta + \gamma}{2}$ statt tng $\left(180° - \frac{\alpha + \beta + \gamma}{2}\right)$ auftritt, also die Zeichen beiderseits umschlagen. Die Substitution, durch welche die Berechnung von tng $\frac{\varphi - \psi}{2}$ logarithmisch bequem gemacht wird, ist aus den Lehrbüchern bekannt.

Die geometrische Construction, welche sich nach Obigem für die pothenot'sche Aufgabe herausstellt, beruht darauf, daß $\frac{a}{\sin\alpha}$ und $\frac{b}{\sin\beta}$ die Durchmesser der über OA und OB beschriebenen Kreisbögen sind, welche die Winkel OCA = α und OCB = β fassen. Werden diese Durchmesser von O aus bis F und G gezogen, so läßt sich zeigen, daß der spitze oder stumpfe Winkel FOG derjenige ist, welchen die Seiten OF

und OG des Hülfsdreiecks einschließen sollen, also FOG das Hülfsdreieck ist, dessen Winkel bei F und G entweder φ und ψ selbst, oder ihre Supplemente angeben, je nachdem $\varphi + \psi \lessgtr 180^\circ$. Jedenfalls hat man, um φ und ψ an OA und OB anzulegen, nur den Fußpunct des aus O auf FG gefällten Loths mit A und B zu verbinden, dieser Fußpunct ist daher der verlangte Punct C.

Bei der Aufgabe von der unzugänglichen Distanz sind die Winkel gegeben, welche in zwei Dreiecken mit gemeinschaftlicher Grundlinie (Standlinie) an dieser liegen, und es soll entweder aus der Länge der Grundlinie die Entfernung der ihr gegenüberliegenden Ecken beider Dreiecke, oder aus dieser Entfernung jene Grundlinie bestimmt werden. Auch diese Aufgabe verlangt lediglich die Bestimmung zweier Winkel aus ihrer Summe und dem Verhältnis ihrer Sinus, also die Anwendung der Neper'schen Gleichung.

Ist statt der Summe beider Winkel ihre Differenz gegeben, so kann dieselbe Gleichung, welche vorhin zur Bestimmung der halben Differenz gedient hat, nun zur Bestimmung der halben Summe verwendet werden. Die geometrische Deutung der Auflösung liegt darin, daß ein Dreieck construirt wird, in welchem zwei in dem gegebenen Verhältnis stehende Seiten einen Winkel gleich der gegebenen Differenz einschließen. Das Supplement des größeren unter den beiden anderen Dreieckswinkeln und der kleinere selbst sind dann die zwei gesuchten Winkel. Ist nämlich FOG das Hülfsdreieck, in welchem OF und OG in dem gegebenen Verhältnis stehen und der Winkel bei O dem gegebenen Werthe der Differenz gleich ist, so hat man nur aus O mit einer der beiden Seiten, etwa OF, einen Bogen zu beschreiben, der die nöthigenfalls verlängerte FG wieder in F' schneidet, um ein Dreieck F'OG zu erhalten, in welchem die Seiten OG und OF' auch in dem gegebenen Verhältnis stehen und die Differenz der Winkel bei F' und bei G gleich FOG ist.

Das Viereck schlechtweg bringt, wenn auch einspringende Ecken angenommen werden, den überstumpfen Winkel ins Spiel und bietet daher Veranlassung zur Verständigung über seine trigonometrischen Functionen; es mag sich daher der Mühe lohnen, auf die Behandlung dieses Gegenstandes näher einzugehen. In jedem einzelnen Falle mit vorliegenden Zahlenangaben ist es nicht schwierig, die erforderlichen Dreiecke herauszufinden und die zu ihrer Bestimmung nöthigen Stücke aus den Angaben zu ermitteln; erst der Versuch der Aufstellung allgemeiner, für alle Fälle brauchbarer Formeln führt zur Erweiterung des Begriffs der trigonometrischen Function und zu den polygonometrischen Betrachtungen.

Bezeichnung. Zwei gegenüberliegende Ecken heißen B, C, die zwei anderen A, A' die Viereckswinkel nach der Reihe, in welcher ihre Scheitel genannt worden sind: $\beta, \gamma, \alpha, \alpha'$. Die Seiten A'B, BA, AC, CA' heißen a, c, b, a'.

Befinden sich unter den gesuchten Stücken zwei gegenüberliegende Viereckswinkel, so wird von den zwei Dreiecken, welche die den zwei anderen Winkeln gegenüberliegende Diagonale mit den Seiten bildet, zuerst das eine und dann das andere nach einem der vier Fundamentalfälle der Dreiecksbestimmung behandelt, aus den Stücken beider Dreiecke ergeben sich auch die verlangten Stücke das Vierecks. Von einer Aufstellung allgemeiner Formeln wird unter diesen Umständen noch abgesehen.

Die für alle anderen Fälle der Bestimmung des Vierecks erforderlichen Formeln ergeben sich durch Betrachtung der zwei Dreiecke, welche entstehen, wenn AC und BA' bis zu ihrem Schnitt D verlängert werden. Es sollen vorerst a, b, c, α, β gegeben sein. Unter der Voraussetzung $\alpha + \beta < 180^\circ$ und im Falle ausspringender Ecken bei A' und C erhält man mit der Bezeichnung $180^\circ - \alpha - \beta = \delta$, wenn aus c, α, β zuerst das Dreieck ADB, sodann aus A'D, CD und δ das Dreieck A'DC bestimmt wird, die Gleichungen:

$$(1) \; \ldots \; a - c\cos\beta - b\cos\delta = a'\cos\alpha; \quad c\sin\beta - b\sin\delta = a'\sin\alpha' \; \ldots \; (2).$$

Diese Gleichungen bleiben unverändert bestehen, wenn bei C eine einspringende Ecke ist, d. h. $\gamma > 180°$ wird; tritt die einspringende Ecke dagegen bei A' auf, so heißen die Glieder auf der rechten Seite:

$$-\, a' \cos(\alpha' - 180°) \text{ und } -\, a' \sin(\alpha' - 180°),$$

die Gleichungen behalten daher unter der Voraussetzung $\alpha + \beta < 180°$ ihre Gültigkeit, wenn nur über die Functionen des stumpfen Winkels α' die Bestimmungen getroffen werden:

$$\cos\alpha' = -\cos(\alpha' - 180°);\ \sin\alpha' = -\sin(\alpha' - 180°).$$

Ist $\alpha + \beta > 180°$, so wird $\gamma + \alpha' < 180°$; die ganze vorige Entwicklung gilt somit wieder, wenn c, α, β mit a,' γ, α' vertauscht und $\delta' = 180° - \gamma - \alpha' = \alpha + \beta - 180° = -\delta$ für δ eingeführt wird, statt der gefundenen Gleichungen erhält man also nun die folgenden:

$$a - a' \cos\alpha' - b \cos\delta' = c \cos\beta;\ a' \sin\alpha' - b \sin\delta' = c \sin\beta$$

oder:

$$a - c\cos\beta - b\cos(-\delta) = a'\cos\alpha';\ c\sin\beta + b\sin(-\delta) = a'\sin\alpha'.$$

Diese Gleichungen kommen nun aber mit den obigen vollständig überein, wenn nur über die Functionen einer negativen Winkeldifferenz δ folgende Annahmen gemacht werden:

$$\cos\delta = \cos(-\delta);\ \sin\delta = -\sin(-\delta),$$

welche sich schon aus den Formeln für die Functionen einer Differenz vollständig rechtfertigen. Unter Voraussetzung der über die Functionen eines überstumpfen Winkels und diejenigen einer negativen Winkeldifferenz gemachten Annahmen gelten somit die beiden Gleichungen allgemein.

Um die beiden Gleichungen auf alle möglichen noch nicht erledigten Fälle der Bestimmung des Vierecks aus fünf gegebenen Stücken anzuwenden, hat man nur die Bezeichnung der letzteren zweckmäßig zu wählen.

Erster Fall. Gesucht ein Winkel und zwei Seiten. Durch drei Winkel ist auch der vierte bestimmt, versteht man unter a eine der beiden gesuchten Seiten, so ist die andere aus (2), und sodann a aus (1) zu bestimmen.

Zweiter Fall. Gesucht zwei benachbarte Winkel und die Seite dazwischen: γ, α' a'. Durch einen positiven oder negativen Werth der linken Seite oder Gleichung (2) giebt sich α' als hohler oder als erhabener Winkel zu erkennen. Durch Division erhält man $\cdot \operatorname{tng}\alpha'$ oder $\operatorname{tng}(\alpha' - 180°)$, sodann a' aus der einen oder der andern Gleichung, γ aus der Winkelsumme.

Dritter Fall. Gesucht zwei benachbarte Winkel und eine der anliegenden Seiten: γ, α,' a. Man erhält α' aus (2), sodann γ aus der Winkelsumme, a aus (1).

Vierter Fall. Gesucht zwei benachbarte Winkel und die nicht angrenzende Seite: α, γ, a. Man erhält δ aus (2), aus δ und β auch α, aus der Winkelsumme sodann γ, endlich a aus (1).

Bei der Behandlung dieser vier Fälle ist man somit der Zurückführung des Vierecks auf schiefwinklige Dreiecke und insbesondere der numerischen Berechnung der oben vorkommenden Seiten AD und BD, welche unter Umständen zu unsicheren Resultaten führen würde, ganz überhoben und lediglich auf den Gebrauch der Gleichungen (1) und (2) angewiesen. Der Sinn dieser zwei Gleichungen ist vermittelst der von A und C auf A'B gefällten Lothe und der durch A zu A'B gezogenen Parallelen dahin zu deuten, daß darin ausgedrückt wird: Punct C soll als Endpunct des gebrochenen Wegs A'B AC dieselbe Lage gegen A'B erhalten, welche er als Endpunct der Seite AC erhält, oder die aus den drei Winkeln α', β, α oder α', β, δ und den vier Seiten construirte Figur soll bei C schließen. Und zwar wird in der Gleichung (1) verlangt, daß jene beiden Endpuncte auf einerlei Senkrechte, in Gleichung (2), daß sie auf einerlei Parallele zu A'B fallen; oder daß sie sowohl auf A'B als auch auf einem zu A'B in A errichteten Loth einerlei Projection liefern. Ferner zeigt sich am positiven oder negativen

Vorzeichen beider Seiten von Gleichung (1), ob die eine Projection auf die nöthigenfalls bei B verlängerte A'B selbst, oder auf ihre Rückwärtsverlängerung bei A' zu liegen kommt, und am positiven oder negativen Vorzeichen beider Seiten von Gleichung (2), ob die andere Projection auf den Schenkel desjenigen an A'B in A' anliegenden rechten Winkels kommt, welcher an A'B mit α' einen Theil gemeinschaftlich hat oder nicht.

Mit dieser Betrachtung sind die Grundlagen für die allgemeinste Auffassung der trigonometrischen Functionen und zugleich für die polygonometrische Methode gewonnen. Der cartesische Gebrauch der Vorzeichen, um die durch die Entfernung nur zweideutig bestimmte gegenseitige Lage zweier Puncte auf einer Geraden unzweideutig zu bestimmen, hat sich durch die Ergebnisse unserer Behandlung des Vierecks mit Nothwendigkeit aufgedrängt.

Die Lage eines Puncts P auf einer Geraden LN, auf welcher ein Punct O gegeben ist, wird durch die Angabe der Maßzahl a des Abstands beider Puncte erst dann unzweideutig bestimmt, wenn auch bekannt ist, auf welchem von den beiden Zweigen, in welche LN durch O zerlegt wird, der Punct P sich befindet. Zu diesem Zwecke unterscheidet man die beiden Richtungen, in welchen die Gerade durchlaufen werden kann, in der Weise von einander, daß man ein für allemal die eine als die positive und die andere als die negative bezeichnet, und schreibt nun $OP = + a$, oder $OP = - a$, je nachdem man von O in der positiven oder in der negativen Richtung um a Längeneinheiten fortschreiten muß, um nach P zu gelangen. Durch die in den beiden obigen Gleichungen angenommene Stellung der Buchstaben O und P wird zu erkennen gegeben, welcher von beiden Puncten der Ausgangs- und welcher der Endpunct der fortschreitenden Bewegung sein soll, die obigen Angaben sind daher beziehungsweise gleichbedeutend mit folgenden: $PO = - a$, oder $PO = + a$. In beiden Fällen ist daher $OP + PO = 0$.

Der große Vortheil dieser Bezeichnungsweise liegt darin, daß die gegenseitige Lage von zwei Puncten P und P', deren Lagen gegen O durch die Angaben von OP und OP' bestimmt sind, unter allen Umständen durch $PP' = OP' - OP$ oder durch $OP + PP' = OP'$, oder $OP + PP' + P'O = 0$ bestimmt wird. Hat man den Beweis für den Fall positiver Werthe von OP und OP' geführt, so lassen sich zwar alle übrigen Fälle durch Annahme eines Punctes Q erledigen, der so liegt, daß QO, QP, QP' sämmtlich positiv sind; man wird aber nicht versäumen, diese verschiedenen Fälle einzeln durchzugehen.

Für jede Lage der Puncte A, B, C . . FG auf LN ist:

$$AB + BC \ldots + FG + GA = 0.$$

Um die Lage eines Punctes in einer Ebene zu bestimmen, nimmt man zwei sich schneidende Geraden in der Ebene als gegeben an, projicirt den Punct auf jede der beiden Geraden je durch eine Parallele zur anderen und giebt die Lage jeder Projection gegen den Schnittpunct unzweideutig an. Linearcoordinatensystem. Rechtwinkliges System.

Polarcoordinaten. Um die Lage einer von einem Punct O ausgehenden Geraden ON durch den Winkel w, den sie mit einer anderen derartigen Geraden OL macht, unzweideutig zu bestimmen, unterscheidet man die zwei Richtungen, in welchen OL um O gedreht werden kann, unter den Benennungen positive und negative Drehrichtung oder positiver und negativer Drehsinn von einander und schreibt nun: $LON = + w$ oder $LON = - w$, je nachdem OL im positiven oder im negativen Sinn um den Winkel w gedreht werden muß, damit sie in die Richtung ON kommt. Durch die Stellung der Buchstaben in den obigen Angaben wird bestimmt angezeigt, von welcher unter den beiden Richtungen OL und ON die drehende Bewegung ausgehen soll. Diese Angaben sind demnach beziehungsweise gleichbedeutend mit den folgenden:

$$LON = -(360^\circ - w) \text{ oder } LON = +(360^\circ - w),$$

allgemeiner, wenn unter n eine beliebige ganze Zahl verstanden wird, mit:

$$LON = + w + n.\,360^\circ \text{ oder } LON = - w + n.\,360^\circ$$

sodann aber auch mit:

$$NOL = -w + n \, . \, 360^\circ \text{ oder } NOL = +w + n \, . \, 360^\circ.$$

Der positive Drehsinn wird gewöhnlich mit dem Uhrzeigerumlauf übereinstimmend angenommen. Eine als gegeben angenommene Richtung OL, auf welche alle anderen von O ausgehenden Richtungen bezogen werden, heißt die Grundrichtung und die nach ihrem Vorzeichen und nach der Maßzahl des Winkels w bestimmte Angabe von LON das Azimuth von ON in Beziehung auf die Grundrichtung OL. Ganz entsprechend den oben aufgestellten Sätzen über die Lage von Puncten auf einer Geraden gelten nun für mehrere von einem Puncte O ausgehende Richtungen die folgenden Sätze:

Sind φ und φ' die Azimuth der Richtungen ON und ON' in Beziehung auf dieselbe Grundrichtung, so ist das Azimuth von ON' in Beziehung auf ON als Grundrichtung: $NON' = \varphi' - \varphi$. Sind OA, OB, OC, . . OF, OG beliebige von O ausgehende Richtungen, so ist immer:

$$AOB + BOC + \ldots + FOG + GOA = n. \, 360^\circ.$$

Den beiden Zweigen einer durch den Punct O gezogenen Geraden NON' kommen zwei um 180° verschiedene Azimuth zu. $LON' - LON = + 180^\circ$, allgemeiner: $LON' - LON = (2\,n + 1)\, 180^\circ$.

Ist in der Ebene ein Punct O mit einer von ihm ausgehenden Grundrichtung gegeben und der positive Drehsinn vorgeschrieben, so wird die Lage irgend eines andern Puncts P bestimmt durch seinen Abstand von O und das Azimuth von OP. Dieser Abstand und sein Azimuth — gewöhnlich mit r und φ bezeichnet — heißen die Polarcoordinaten des Punctes P in dem durch den Pol O, die Polarachse OL und die positive Drehrichtung bestimmten Polarcoordinatensystem.

Uebergang zwischen rechtwinkligen und Polarcoordinaten.

Eine solche Verbindung eines rechtwinkligen und eines Polarcoordinatensystems, bei welcher der Pol mit dem Ursprung, die Grundrichtung mit der + xAchse zusammenfällt und der positive Drehsinn so angenommen ist, daß der + yAchse das Azimuth + 90° zukommt, soll künftig ein Doppelsystem heißen. Nach dem schon oben aufgestellten Begriffe der Projection sind demnach die rechtwinkligen Coordinaten eines Puncts P nichts anderes als die Projectionen von OP auf die positiven Achsenzweige. Durch die rechtwinkligen Coordinaten x, y eines Puncts müßen auch seine Polarcoordinaten bestimmt sein und umgekehrt. Um die Bestimmung durchzuführen, unterscheiden wir, unter α einen spitzen Winkel verstehend, die folgenden vier Fälle:

$$\varphi = +\alpha \text{ giebt } x = + r\cos\alpha,\ y = + r\sin\alpha.$$
$$\varphi = 180^\circ - \alpha \ldots x = - r\cos\alpha,\ y = + r\sin\alpha.$$
$$\varphi = 180^\circ + \alpha \ldots x = - r\cos\alpha,\ y = - r\sin\alpha.$$
$$\varphi = 360^\circ - \alpha \ldots x = + r\cos\alpha,\ y = - r\sin\alpha.$$

Alle die verschiedenen Formeln lassen sich in:

$$x = r\cos\varphi,\ y = r\sin\varphi \quad \ldots \quad (3)$$

zusammenfassen, wenn nur folgende Bestimmungen angenommen werden:

$$\cos(180^\circ - \alpha) = -\cos\alpha,\ \sin(180^\circ - \alpha) = +\sin\alpha$$
$$\cos(180^\circ + \alpha) = -\cos\alpha,\ \sin(180^\circ + \alpha) = -\sin\alpha$$
$$\cos(360^\circ - \alpha) = +\cos\alpha,\ \sin(360^\circ - \alpha) = -\sin\alpha,$$

welche mit den zum Theil schon früher getroffenen im Einklang stehen. Für alle möglichen Werthe von φ gelten nun aber folgende Erklärungen:

Unter $\cos\varphi$ und $\sin\varphi$ versteht man die Coefficienten, mit welchen man den Abstand r eines durch seine Polarcoordinaten r, φ gegebenen Puncts zu multipliciren hat, um seine rechtwinkligen Coordinaten in demselben Doppelsystem zu finden.

In welchen Quadranten sind die Cosinus, in welchen die Sinus positiv, in welchen negativ? Negative Winkel: $\cos(-\varphi) = +\cos\varphi$; $\sin(-\varphi) = -\sin\varphi$. Veränderung der Functionen, wenn φ von negativen Werthen bis über 360° zunimmt. Er-

klärung der vier andern Functionen im Sinus und Cosinus. Veränderung durch die vier Quadranten. Unstetige Uebergänge. Schreibart tng $(90^\circ + 0) = \pm \infty$, ꝛc.

Unveränderte Gültigkeit der Formeln $\cos^2\varphi + \sin^2\varphi = + 1$ ꝛc. Doppelzeichen vor den Quadratwurzeln. Zweideutige Bestimmung eines Winkels durch eine seiner Functionen innerhalb der vier Quadranten.

Ausdrücke für die Functionen von $\varphi + 90^\circ$, $\varphi + 180^\circ$, $\varphi + 270^\circ$ in denen von φ, durch Verbindung zweier Doppelsysteme $(r, \varphi, x, y,)$ und $(r', \varphi', x', y',)$ mit gemeinschaftlichem Ursprung, derart, daß der $+ x'$ Achse in Beziehung auf die $+ x$ Achse des Azimuth 90°, 180°, 270° zukommt. Gebrauch der betreffenden Formeln zum Aufschlagen der Functionen: nach

$$\text{cotng } 327^\circ\ 14'\ 38'' = \text{cotng } (270^\circ + 57^\circ\ 14'\ 38'') = - \text{tng } 57^\circ\ 14'\ 38''$$

ist bequemer zu verfahren als nach:

$$\text{cotng } 327^\circ\ 14'\ 38'' = \text{cotng } (360^\circ - 32^\circ\ 45'\ 22'') = - \text{cotng } 32^\circ\ 45'\ 22''.$$

Behandlung und Gültigkeit der Formeln (3) auch für negative Werthe von r. Wird auf einer durch O gezogenen Geraden eine positive und eine negative Richtung unterschieden und mit φ das Azimuth des positiven Zweiges bezeichnet, ferner die Lage eines irgendwelchen Puncts der Geraden durch die Angabe $OP = r$, wo r positiv oder negativ sein kann, bestimmt, so gelten immer noch die Formeln (3). Für $r = - a$ ist nämlich, da $\varphi + 180^\circ$ das Azimuth des negativen Zweigs wird:

$$x = a \cos (180^\circ + \varphi) = a. (- \cos \varphi) = (- a). \cos \varphi = r \cos \varphi.$$
$$y = a \sin (180^\circ + \varphi) = a. (- \sin \varphi) = (- a). \sin \varphi = r \sin \varphi.$$

Berechnung der Polarcoordinaten aus den rechtwinkligen. Die Gleichungen (3) geben durch Division: $\text{cotng } \varphi = \frac{x}{y}$; $r = \frac{x}{\cos \varphi} = \frac{y}{\sin \varphi}$.

Will man, wie gewöhnlich, r positiv haben, so muß $\cos \varphi$ mit x und $\sin \varphi$ mit y einerlei Vorzeichen erhalten, hiedurch wird derjenige der vier Quadranten, in welchen sich φ erstreckt, unzweideutig bestimmt, während das Vorzeichen von cotug φ die Wahl zwischen zwei entgegengesetzten Quadranten frei gelassen hätte. Gebrauch derjenigen unter den zwei Functionen $\cos \varphi$ und $\sin \varphi$, welche nach den kleineren Differenzen fortschreitet (also bei der gewöhnlichen Anordnung der Tafeln am Rande rechts der Pagina anzutreffen ist) und mit der numerisch größeren Coordinate in Verbindung kommt. Reichliche Uebungen!

Projectionen einer Strecke aus Coordinaten von Anfangs- und Endpunct. Projicirt man zwei Puncte A_0 und A_1 einer Geraden G durch zwei beliebige Parallelen in B_0 und B_1 auf eine Gerade N und man unterscheidet auf jeder Geraden eine positive und eine negative Richtung, so sind $A_0\, A_1$ und $A_1\, A_0$ entgegengesetzte Größen, desgleichen $B_0\, B_1$ und $B_1\, B_0$. Man bezeichnet dann mit bestimmter Stellung der Buchstaben $B_0\, B_1$ als Projection von $A_0\, A_1$, und $B_1\, B_0$ als Projection von $A_1\, A_0$. Die Projeetion des Anfangspuncts ist auch der Anfangspunct der Projection, das Entsprechende gilt von den Endpuncten.

Werden die beliebig in der Ebene zerstreut liegenden Puncte $A_1, A_2, \ldots A_{n-1}$, A_n in $B_1, B_2, \ldots B_{n-1}, B_n$ auf L projieirt, so ist bekanntlich:

$$B_n\, B_1 + B_1\, B_2 + \ldots + B_{n-1}\, B_n = 0.$$

Die Summe der Projectionen der Seiten einer geschlossenen Figur ist Null, wenn man jeder Seite diejenige Richtung zuschreibt, in welcher sie durchlaufen wird bei einer Bewegung, welche den ganzen Umfang der Figur nach der Numernfolge der Ecken zurücklegt. Für jede Seite tritt ihre Maßzahl positiv auf, wenn auf jeder Geraden, auf welcher eine Seite liegt, diese Richtung als die positive angenommen wird.

Fällt nun der Anfangspunct A_0 einer Seite $A_0\, A_1 = r$, deren Azimuth φ ist, mit dem Ursprung zusammen, so sind $x_1 = r \cos \varphi$ und $y_1 = r \sin \varphi$ die Coordinaten ihres Endpuncts, oder die Projectionen der Seite auf die positiven Achsenzweige.

Fällt aber der Anfangspunct A_0 nicht mit dem Ursprung zusammen, sondern in einen Punct, dessen Coordinaten x_0, y_0 sind, so lasse man durch letzteren zwei neue Achsen gehen, deren positive Zweige mit denen der ursprünglichen Achsen gleiche Richtungen haben, so sind $r\cos\varphi$ und $r\sin\varphi$ die Projectionen der Seite auf die positiven Zweige der neuen, also auch auf diejenigen der ursprünglichen Achsen, letztere Projectionen sind aber, wenn in B_0, B_1 und C_0, C_1 die Puncte A_0, A_1 auf die zwei Achsen projicirt werden:

$$OB_1 - OB_0 = x_1 - x_0, \quad OC_1 - OC_0 = y_1 - y_0$$

somit $x_1 - x_0 = r\cos\varphi$, $y_1 - y_0 = r\sin\varphi$.

oder $x_1 = x_0 + r\cos\varphi$, $y_1 = y_0 + r\sin\varphi$.

Berechnung von r und φ aus x_0, y_0 und x_1, y_1 vermittelst

$$\cotg\varphi = \frac{x_1 - x_0}{y_1 - y_0}, \quad r = \frac{x_1 - x_0}{\cos\varphi} = \frac{y_1 - y_0}{\sin\varphi}.$$

Vorschriften für die Wahl des Quadranten den oben gegebenen entsprechend.

Coordinatentransformation. In zwei Doppelsystemen, welche einerlei Ursprung O und einerlei positiven Drehsinn haben, seien x, y und x', y' die Coordinaten eines Puncts A. Die Coordinaten x', y' nebst dem Azimuth β der $+x'$ Achse in Beziehung auf die $+x$ Achse seien gegeben, es sollen die Coordinaten x, y bestimmt werden.

Ist A in B' auf die x' Achse projicirt, so giebt der Satz von der Summe der Projectionen der Seiten einer geschlossenen Figur, auf das Dreieck OB'A angewendet, in Beziehung auf beide Achsen:

$$x = x'\cos\beta - y'\sin\beta; \quad y = x'\sin\beta + y'\cos\beta.$$

Vermöge des Umstands, daß die Formeln (3) sowohl für positive als für negative Werthe von r gelten, haben auch die beiden Transformationsformeln die allgemeinste Gültigkeit.

Wie aus denselben die Formeln für die beiden Functionen der Summe und der Differenz zweier Winkel hervorgehen, ist schon oben gezeigt worden. Der Zusammenhang zwischen beiderlei Formeln macht es leicht, diejenigen für die Transformation augenblicklich wieder anzuschreiben, wenn die anderen dem Gedächtnis eingeprägt sind.

Die polygonometrischen Bestimmungen. Werden die Richtungen der Seiten des Polygons $A_1 A_2 \ldots A_n$ nach der Numernfolge der Ecken wie oben bestimmt, und man bezeichnet mit a_r die Länge, mit α_r das Azimuth der in A_r endigenden Seite, so giebt der Satz von der Summe der Projectionen, in Beziehung auf beide Achsen angewendet, die zwei Gleichungen:

$$\left.\begin{aligned} a_1\cos\alpha_1 + a_2\cos\alpha_2 + \ldots + a_n\cos\alpha_n = 0. \\ a_1\sin\alpha_1 + a_2\sin\alpha_2 + \ldots + a_n\sin\alpha_n = 0. \end{aligned}\right\} \quad (4)$$

Da es sich bei den gewöhnlichen polygonometrischen Bestimmungen nicht um die Azimuth der Seiten, sondern um die Polygonwinkel handelt, so müßen diese zuerst eingeführt und erklärt werden. Versteht man unter der Gegenrichtung einer Seite die Richtung von ihrem Endpunct nach ihrem Anfangspunct, so gilt die Erklärung:

Der (ebenfalls mit A_r bezeichnete) Polygonwinkel in der Ecke A_r ist der Winkel, um welchen in dieser Ecke die Gegenrichtung der vorhergehenden Seite im positiven Sinn gedreht werden muß, um in die Richtung der nächsten Seite überzugehen. Als Polygonwinkel eines gewöhnlichen convexen Vielecks können daher je nach der Wahl des positiven Drehsinns entweder die hohlen Winkel auftreten, welche nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch als die Vieleckswinkel betrachtet werden, oder ihre erhabenen Ergänzungen zu 360° (Implemente).

Die Beziehung zwischen den Azimuth und den Polygonwinkeln gestaltet sich demnach folgendermaßen: Ist α_r das Azimuth der Richtung $A_{r-1}A_r$, so ist $\alpha_r + 180°$ dasjenige der Gegenrichtung $A_r A_{r-1}$, somit, da diese im positiven Sinne um A_r gedreht werden soll, $\alpha_r + 180° + A_r$ dasjenige der Richtung $A_r A_{r+1}$, d. h. $\alpha_{r+1} = \alpha_r + 180° + A_r$. Die Azimuth, sowie auch die Polygonwinkel giebt man gewöhn-

lich in Beträgen an, welche die Grenzen 0° und 360° nicht überschreiten, und verfügt demgemäß über das Doppelzeichen in voriger Gleichung; wenn auch mit dem negativen Zeichen der Betrag von α_{r+1} die Grenze 360° übersteigt, so werden 360° davon abgeworfen. Verzichtet man aber auf dieses Verfahren und nimmt überall das positive Zeichen, so hat man um vom Azimuth α_1 vermittelst der Polygonwinkel auf die folgenden Azimuth zu schließen, die Gleichungen:

$$\left.\begin{aligned} \alpha_2 &= \alpha_1 + 180^\circ + A_1 \\ \alpha_3 &= \alpha_2 + 180^\circ + A_2 \\ &\ldots\ldots\ldots \\ \alpha_n &= \alpha_{n-1} + 180^\circ + A_{n-1} \end{aligned}\right\} \quad (5)$$

Schließt man jetzt von α_n vermittelst des Polygonwinkels A_n auf das Azimuth der Seite $A_n A_1$ so wird sich anstatt des Werths α_1 von dem man in der ersten Gleichung ausgegangen ist, möglicherweise ein anderer einstellen, der α_1 um 360° oder ein Vielfaches von 360° übersteigt, es giebt daher eine gewiße positive Zahl p derart, daß die letzte Gleichung so lautet:

$$\alpha_1 + p.\ 360^\circ = \alpha_n + 180 + A_n$$

Die Addition sämmtlicher Gleichungen liefert jetzt:

$$p.\ 360^\circ = n.\ 180^\circ + A_1 + A_2 + \ldots + A_n$$

oder: $A_1 + A_2 + \ldots + A_n = (2\ p - n)\ 180^\circ.$

Die Summe der Polygonwinkel ist ein gerade oder ungerade Vielfaches von 180°, je nachdem die Seitenzahl gerade oder ungerade ist. Mit $p = n - 1$ erhält man den aus der Elementargeometrie bekannten Ausdruck für die Winkelsumme, bei einer consequenten Behandlung der polygonometrischen Bestimmungen bedarf man aber des Satzes über die Winkelsumme nicht, und kann sich daher auch jedes Versuches einer allgemeinen Bestimmung der Zahl p enthalten. Weit entfernt nämlich, die polygonometrischen Fundamentalgleichungen in der schwerfälligen und undurchsichtigen Form zu schreiben, in welcher sie unter Einführung der Winkelsummen $A_1 + A_2$, $A_1 + A_2 + A_3$, ... gewöhnlich aufgestellt werden, lassen wir dieselben vielmehr in der so einfachen Form (4), indem wir uns vorbehalten, falls die Lage des Polygons gegen ein Coordinatensystem nicht schon vermöge der Umstände der Aufgabe vorgeschrieben ist, letzteres unter Annahme beliebiger Werthe für die Coordinaten von A_n und das Azimuth α, willkürlich vorzuschreiben, und die nach den Gleichungen (5) berechneten Werthe von α_2, α_3 . . als Hülfsgrößen in der Berechnung mitzuführen. Die Gleichungen (4) enthalten dann sämmtliche Seiten und neben α_1 implicite auch alle Polygonwinkel außer A_n, somit $2n - 1$ Stücke des Polygons; aus 2 Gleichungen können 2 Unbekannte bestimmt werden, die allgemeinste Aufgabe der polygonometrischen Bestimmung lautet daher so: drei Stücke des Polygons worunter der Winkel A_n sollen aus den $2n-3$ übrigen bestimmt werden.

Von den verschiedenen unter dieser Aufgabe begriffenen Fällen möge nur éiner und zwar der nächstliegende und einfachste besprochen werden:

Eine Seite a_n nebst den zwei anliegenden Winkeln A_{n-1} und A_n soll aus sämmtlichen anderen Seiten und Winkeln bestimmt werden.

Ist α_1 vorgeschrieben oder beliebig angenommen, etwa $\alpha_1 = 0$, oder so, daß sich das Polygon an die Abscissenaxe zur Bequemlichkeit einer etwaigen Zeichnung möglichst nahe anschließt, so geben die Gleichungen (5) alle Azimuth bis α_{n-1}, in jeder der Gleichungen (4) sind daher alle Glieder außer dem letzten bekannt. Sowohl aus praktischen Gründen, welche bei Bestimmungen dieser Art durch die technischen Zwecke geboten werden, als auch wegen der Bequemlichkeit der Bezeichnung führt man die Coordinaten der Ecken ein; versteht man unter x_r, y_r die Coordinaten von A_r und wählt x_n, y_n, falls sie nicht vorgeschrieben sind, willkürlich, etwa $x_n = 0$, $y_n = 0$, so erhält man durch wiederholte Anwendung der oben für $r = 1$ bewiesenen Gleichungen:

$$x_r = x_{r-1} + a_r \cos \alpha_r,\quad y_r = y_{r-1} + a_r \sin \alpha_r$$

aus x_n und y_n, welche als identisch mit x_0 und y_0 zu betrachten sind, die Coordinaten aller Ecken bis A^{n-1}. Die Gleichungen (4) können sodann so geschrieben werden:

$$x_{n-1} - x_n + a_n \cos \alpha_n = 0,\ y_{n-1} - y_n + a_n \sin \alpha_n = 0$$

und geben

$$\operatorname{cotg} \alpha_n = \frac{x_n - x_{n-1}}{y_n - y_{n-1}},\ a_n = \frac{x_n - x_{n-1}}{\cos \alpha_n} = \frac{y_n - y_{n-1}}{\sin \alpha_n}$$

Wahl des Quadranten für α_n nach den bekannten Vorschriften, so daß a_n positiv ausfällt. Hat man nach dem angegebenen Verfahren alle Azimuth so berechnet, daß sie die Grenzen 0° und 360° nicht überschreiten, so treten zur Bestimmung von A_{n-1} und A_n noch die Gleichungen auf:

$$\alpha_n = \alpha_{n-1} \pm 180^\circ + A_{n-1},\ \alpha_1 = \alpha_n \pm 180^\circ + A_n$$
$$A_{n-1} = \alpha_n - \alpha_{n-1} \mp 180^\circ,\ A_n = \alpha_1 - \alpha_n \mp 180^\circ$$

Hier darf wieder über die Doppelzeichen so verfügt und jedes Azimuth so um 360° abgeändert werden, daß auch die Werthe von A_{n-1} und A_n die Grenzen 0° und 360° nicht überschreiten. Der Satz von der Winkelsumme ist somit nirgends angewendet worden. Zu einer Probe für die Berechnung der Winkel läßt er sich auch in der unbestimmten Form, in welcher er oben aufgestellt worden ist, verwenden.

Die hier gegebene Ausführung mag zeigen, wie durch eine consequente und den fundamentalen Betrachtungen sich möglichst eng anschließende Behandlung sich das Resultat am sichersten und in der durchsichtigsten Rechnungsform unabhängig von immer wiederkehrenden speciellen Betrachtungen der Figur erreichen läßt. Je weiter man in die praktische Anwendung der Trigonometrie, besonders der Polygonometrie eindringt, desto mehr wird eine solche durchschlagende, von den Specialitäten der Figur unabhängige Behandlung zum Bedürfnis, nur sie vermag einen sicheren, unter allen mannigfaltigen Umständen der praktischen Fälle rücksichtslos verwendbaren Mechanismus darzubieten. Noch schlagender bewährt sich diese Behauptung bei der Behandlung der zwei weiteren Hauptfälle der Polygonbestimmung, bei welchen zwei benachbarte Seiten mit dem eingeschlossenen Winkel oder drei benachbarte Winkel verlangt werden.

Die Grenzen, welche einem einzelnen Artikel innerhalb des Gesammtwerks der Encyklopädie gesetzt sein müßen, erlauben die weitere Ausführung dieser Bestimmungen hier nicht. Es mag die Bemerkung genügen, daß die Aufgabe auf die Bestimmung eines Dreiecks zurückgeführt wird, welches sich vom ursprünglichen durch eine Diagonale abschneiden läßt, nachdem das übrig bleibende Polygon nach der vorigen Aufgabe behandelt worden ist. Die Zusammensetzung der verlangten Stücke aus denen der beiden einzelnen Figuren ist aber unter Umständen weniger einfach, als es scheinen möchte, und Misgriffe dabei sind leicht möglich. Allen Gefahren entgeht man aber, wenn von der Zerlegung des Polygons von vornherein abgesehen und lediglich auf die Bestimmung der Unbekannten aus den Gleichungen (4) und (5) ausgegangen wird. Man erhält dann Formeln und Vorschriften, welche sich allerdings vermittelst jener geometrischen Betrachtung deuten lassen, aber ohne alle Rücksicht auf die speciellen Fälle der Figur, sogar ohne allen Anblick irgend einer Figur sichere Resultate liefern.

Noch weniger kann von einer Ausführung der verwickelteren polygonometrischen Bestimmungen die Rede sein, bei welchen nicht drei benachbarte, sondern getrennte Stücke des Polygons verlangt werden, oder von einer Behandlung der mancherlei andern Aufgaben, welche sich nur durch Einführung von Coordinatensystemen erschöpfend und umfassend lösen lassen. Wir würden mit diesen Gegenständen das Gebiet, das der Trigonometrie mit der analytischen Geometrie gemeinsam zukommt, überschreiten und in das speciellere Gebiet der letzteren Disciplin übergreifen. Für die Zwecke von Schulen, deren Lehrplan die analytische Geometrie als eigenes Pensum nicht aufweist, mag ein solcher Uebergriff, eine Erledigung der elementarsten Aufgaben der analytischen Geometrie im trigonometrischen Unterricht übrigens ganz am Platze sein.

Sphärische Trigonometrie. Die Stereometrie hat den Schüler mit dem Dreikant vertraut gemacht, er hat darin ein räumliches Gebilde kennen gelernt, welches in den drei Kantenwinkeln drei Seiten und in den drei Flächenwinkeln drei Winkel aufweist,

wie das ebene Dreieck. Er hat sich mit Constructionen befaßt, durch welche aus drei gegebenen Stücken die drei übrigen gefunden werden, die Bestimmung der gesuchten Stücke durch die Rechnung ist die nächste Aufgabe der sphärischen Trigonometrie. Werden drei von einem Puncte ausgehende Geraden OA, OB, OC als Kanten des Dreikants angenommen, so gelten in den drei durch diese Geraden gelegten Ebenen die von der Geraden gebildeten hohlen Winkel als Seiten des Dreikants. Dreht man die Ebene BOA um OA so, daß die Schnittlinie mit der Ebene BOC den hohlen Winkel BOC beschreibt, so muß sich auch die Ebene um einen hohlen Flächenwinkel drehen, der nun als Dreikantswinkel in der Kante OA gilt. Die Seiten sowohl, als auch die Winkel des Dreikants sind immer kleiner als 180°. Weiter braucht in der sphärischen Trigonometrie von der Geometrie des Dreikants nichts vorausgesetzt zu werden.

Eine aus der Spitze O mit beliebigem Halbmesser beschriebene Kugelfläche wird von dem Dreikant in einem sphärischen Dreieck durchbrungen, dessen Seiten und Winkel der Gradzahl nach mit denen des Dreikants übereinstimmen. Daß nur Großkreisbögen als Seiten eines sphärischen Dreiecks auftreten dürfen, ist von Anfang an wohl hervorzuheben. Bei vielen auf die Erdkugel bezüglichen Aufgaben kommt der Anfänger in Versuchung, ein vermeintliches sphärisches Dreieck anzuwenden, von welchem eine Seite ein Parallelkreisbogen ist, z. B. wenn die Länge und Breite eines Puncts gesucht wird aus Richtung und Größe seiner sphärischen Entfernung von einem nach Länge und Breite gegebenen Punct. Sphärische Entfernung zweier Puncte auf einem Parallelkreis aus Breite und Längendifferenz.

Entwicklung der Fundamentalbeziehungen zwischen den sechs Stücken des Dreikants. Bezeichnung der Winkel an den Kanten OA, OB, OC mit α, β, γ und der gegenüberliegenden Seiten mit a, b, c.

Die Lehrbücher schlagen im wesentlichen drei verschiedene Wege ein.

1. Es werden zuerst die Formeln für das rechtwinklige Dreikant entwickelt und auf die zwei rechtwinkligen Dreikante angewendet, auf welche das schiefwinklige vermittelst der Ebene zurückgeführt werden kann, welche aus einer Kante senkrecht zur gegenüberliegenden Seite gelegt wird. Es sind für den einen wie für den andern Zweck verschiedenerlei Fälle in's Auge zu fassen.

2. Man zieht an die Seiten AB und AC des zum Dreikant gehörigen sphärischen Dreiecks Tangenten, welche von den nöthigenfalls über O verlängerten Kanten OB und OC in B' und C' geschnitten werden, und wendet auf das Dreieck B'AC' die Gleichung der ebenen Trigonometrie an, welche eine Seite in den zwei anderen und dem eingeschlossenen Winkel ausdrückt. Man erhält so die erste Gl. der nachfolgend mit I bezeichneten Gruppe. Es sind drei verschiedene Fälle zu betrachten. Die anderen Gruppen müßen aus der ersten durch Rechnung entwickelt werden.

3. Vergleichung der räumlichen Polarcoordinaten mit rechtwinkligen Linearcoordinaten. Es sind keine verschiedenen Fälle zu betrachten, die Gruppen I bis III ergeben sich unmittelbar in voller Allgemeinheit. Nur Gr. IV ist durch Rechnung zu entwickeln. Nachdem das rechtwinklige räumliche Linearcoordinatensystem erklärt ist, weist man einen ebenen Winkel φ und einen Flächenwinkel ϑ nach, vermittelst deren man für die rechtwinkligen Coordinaten eines Puncts im Abstand r vom Ursprung die Ausdrücke erhält:

$$x = r\cos\varphi,\quad y = r\sin\varphi.\cos\vartheta,\quad z = r\sin\varphi.\sin\vartheta.$$

Die Größen r, φ, ϑ heißen die räumlichen Polarcoordinaten des Puncts.

Nun bringt man mit dem Dreikant ein rechtwinkliges Coordinatensystem derart in Verbindung, daß der Ursprung mit O, die + x Achse mit OB zusammenfällt und die x y Ebene die OA enthält, der positive Drehsinn in dieser Ebene aber so angenommen ist, daß die OA das Azimuth + c erhält, endlich soll sich ein Punct der OC parallel zur x y Ebene auf der + z Achse projiciren. Ein solcher Punct im Abstand r vom Ursprung erhält demnach die Coordinaten:

$$x = r \cos a; \; y = r \sin a \cos \beta; \; z = r \sin a \sin \beta.$$

Ein zweites rechtwinkliges Coordinatensystem wird so angenommen, daß der Ursprung wieder mit O, die + z' Achse mit der + z Achse des ersten Systems, die + x' Achse aber mit O A zusammenfällt und der positive Drehsinn in der x' y' Ebene derselbe ist, wie er in der x y Ebene angenommen wurde. Die Linearcoordinaten desselben Puncts auf O C im zweiten System werden dann:

$$x' = r \cos b; \; y' = - r \sin b \cos \alpha; \; z' = r \sin b \sin \alpha.$$

Zwischen den beiderlei Linearcoordinaten des Puncts finden jetzt, da + c das Azimuth der + x' Achse in Beziehung auf die + x Achse ist, vermöge der Transformationsformeln folgende Beziehungen statt:

$$x = x' \cos c - y' \sin c; \; y = x' \sin c + y' \cos c; \; z' = z.$$

Durch Substitution der obigen Ausdrücke für die Linearcoordinaten ergeben sich hieraus die Gleichungen:

$$\cos a = \cos b . \cos c + \sin b . \sin c . \cos \alpha \quad \ldots\ldots \quad (6)$$
$$\sin a \cos \beta = \sin c . \cos b - \sin b . \cos \alpha . \cos c \quad .. \quad (7)$$
$$\sin a \sin \beta = \sin b . \sin \alpha \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots \quad (8)$$

Diese drei Gleichungen erweitern sich infolge aller Buchstabenvertauschungen, die darin vorgenommen werden können, zu drei Gruppen und zwar (6) zu Gr. I, welche die Beziehungen zwischen drei Seiten und einem Winkel enthält. Gleichung (8) erweitert sich zu Gruppe II, welche das Sinusgesetz der sphärischen Trigonometrie darbietet. Gleichung (7) endlich liefert uns infolge sämmtlicher möglichen Buchstabenvertauschungen eine Gruppe III von sechs Gleichungen. Jede derselben enthält fünf Stücke, kann also nicht unmittelbar zur Bestimmung eines unbekannten Stücks aus den gegebenen verwendet werden, leistet aber dessenungeachtet in Combination mit (8) für diesen Zweck die besten Dienste. Die für das Gedächtnis so unbequeme Gruppe, welche sich aus der Gleichung

$$\sin c . \operatorname{cotng} b = \cos a \cos \gamma + \sin \gamma \operatorname{cotng} \beta$$

durch die Buchstabenvertauschungen ergiebt, läßt sich aus (7) entwickeln, ist aber für die Bestimmungen entbehrlich. Jene Gleichung (7) dagegen empfiehlt sich durch die Leichtigkeit, mit welcher sie augenblicklich aus der entsprechenden Gleichung der ebenen Trigonometrie

$$a \cos \beta = c - b \cos \alpha$$

abgeleitet werden kann. Ersetzt man nemlich beim Uebergang auf die sphärische Trigonometrie jede Seite durch ihren Sinus und fügt jedem Glied auf der Rechten den Cosinus derjenigen Seite, welche im anderen Gliede vorkommt, als Factor bei, so hat man (7).

Es ist hier der Ort, den schon oben in Aussicht gestellten Nachweis des inneren Grundes für die Veränderungen zu geben, welche beim Uebergang von den Formeln der sphärischen Trigonometrie auf die entsprechenden der ebenen stattfinden.

Versteht man unter a', b', c' die Längen der Bögen des sphärischen Dreiecks, unter r den Kugelhalbmesser, und bringt Gleichung (7) auf die Form:

$$\frac{2 r \sin a}{2 a'} . a' \cos \beta = \frac{2 r \sin c}{2 c'} . c' . \cos b - \frac{2 r \sin b}{2 b'} b' \cos \alpha . \cos c,$$

so kann man sich vorstellen, während der Kugelhalbmesser beständig wachse, verändere sich das Dreieck derart, daß zwar a', b', c' unverändert bleiben, dagegen die Winkel α, β, γ sich ändern. Mit $r = \infty$ erhält man dann ein ebenes Dreieck mit den Seiten a', b', c' und den Winkeln α, β, γ, welche mit den gleichnamigen des sphärischen Dreiecks nicht mehr übereinstimmen. Da der Centriwinkel eines und desselben Bogens desto kleiner ist, je größer der Kugelhalbmesser wird, so nehmen die Seiten a, b, c des sphärischen Dreiecks bei diesem Uebergang beständig ab und verschwinden für $r = \infty$, d. h. wenn das sphärische Dreieck in ein ebenes mit denselben Seiten a', b', c' übergegangen ist. Es wird somit $\cos b = 1$, $\cos c = 1$. Die drei Quotienten enthalten im Zähler die Sehne,

im Nenner den Bogen zum doppelten Centriwinkel und gehen somit ebenfalls in die Einheit über, für das ebene Dreieck stellt sich daher die Gleichung

$$a' \cos\beta = c' - b' \cos\alpha$$

heraus.

Es bleiben noch die Beziehungen zwischen drei Winkeln und einer Seite des sphärischen Dreiecks zu entwickeln. Vermöge des Sinusgesetzes kann statt (7) folgende Gleichung geschrieben werden:

$$\sin\alpha . \cos\beta = \sin\gamma . \cos b - \sin\beta \cos\alpha . \cos c$$

Vertauscht man hier b und β mit c und γ, so hat man zwei Gleichungen, zwischen welchen sich $\cos b$ eliminiren läßt, und erhält nach einer naheliegenden Reduction:

$$\cos\gamma = -\cos\alpha . \cos\beta + \sin\alpha . \sin\beta . \cos c$$

Diese Gleichung mit den zwei anderen, welche sich durch Buchstabenvertauschung daraus ableiten lassen, fassen wir unter Gruppe IV zusammen, welche die verlangten Beziehungen enthält, und bei Vergleichung mit I in bekannter Weise den Nachweis für die Existenz des Supplementar- oder Polardreikants giebt.

Die zwei Gruppen I und IV enthalten die wichtigen Sätze über die Grenzen, zwischen welchen die Summe der drei Seiten und die Summe der drei Winkel begriffen sein muß. Läßt man in (6) den Winkel α von 0° in 180° übergehen, so zeigt sich:

Eine Seite des Dreikants ist immer größer als die Differenz und kleiner als die Summe der zwei andern Seiten sowie auch ihrer Supplemente.

Die Anwendung dieses Satzes auf das Polardreikant oder unmittelbar der Schluß nach IV liefert den anderen:

Das Supplement eines Winkels ist immer größer als die Differenz und kleiner als die Summe der zwei andern Winkel, sowie auch ihrer Supplemente.

Aus beiden Sätzen mit einander folgt:

Die Summe der Seiten ist zwischen den Grenzen 0° und 360°, die Summe der Winkel zwischen 180° und 540° begriffen.

Mit $\alpha = 90°$ geben die vier Gruppen die Beziehungen zwischen den Stücken des rechtwinkligen Dreikants, wovon schon oben bei anderer Gelegenheit die Rede war.

Für die Bestimmungen des schiefwinkligen Dreikants aus zwei Seiten und dem eingeschlossenen Winkel oder aus zwei Winkeln und der dazwischen liegenden Seite sind noch die Gauß'schen Gleichungen aufzustellen. Die Entwicklung, wie sie von Gauß in seinen Vorlesungen gegeben worden ist, mag in Wittsteins Lehrbuch der Elementarmathematik zweiter Band, zweite Abth. Hannover 1868 nachgesehen und dabei bemerkt werden, daß von den Seiten und Winkeln nichts vorausgesetzt wird, als sie seien sämmtlich kleiner als 180°, ferner daß dort einige Gleichungen erst entwickelt werden müßen, welche nach unserer Darstellung schon in Gr. III gegeben sind. Nach unserer Bezeichnung lauten die Gauß'schen Gleichungen so:

$$\cos\frac{a}{2} . \cos\frac{\beta+\gamma}{2} = \cos\frac{b+c}{2} \sin\frac{\alpha}{2} ; \quad \cos\frac{a}{2} . \sin\frac{\beta+\gamma}{2} = \cos\frac{b-c}{2} . \cos\frac{\alpha}{2}$$

$$\sin\frac{a}{2} . \cos\frac{\beta-\gamma}{2} = \sin\frac{b+c}{2} . \sin\frac{\alpha}{2} ; \quad \sin\frac{a}{2} . \sin\frac{\beta-\gamma}{2} = \sin\frac{b-c}{2} . \cos\frac{\alpha}{2}$$

In der vierten und ersten Gl. sind Sätze enthalten, welche bei Beweisen, die man von anderen Schriftstellern angegeben findet, zum Theil der Geometrie entlehnt werden müßen:

Der größeren Seite liegt der größere Winkel gegenüber, und umgekehrt.

Je nachdem die Summe zweier Seiten größer oder kleiner ist als 180°, ist es auch die Summe der gegenüberliegenden Winkel, oder wenn eine Seite größer ist als das Supplement einer andern, so ist auch der Gegenwinkel der ersteren größer als das Supplement des Gegenwinkels der anderen und umgekehrt.

Mnemonische Hülfsmittel zu den Gauß'schen Gleichungen. Versteht man unter α, β, γ die Winkel eines ebenen Dreiecks, dessen Seiten a, b, c mit den Bögen des

sphärischen Dreiecks einerlei Länge haben, so gehen die Gleichungen nach dem früher angewendeten Verfahren in folgende über:

$$1 \cdot \cos\frac{\beta+\gamma}{2} = 1 \cdot \sin\frac{\alpha}{2}\,;\; 1 \cdot \sin\frac{\beta+\gamma}{2} = 1 \cdot \cos\frac{\alpha}{2}$$

$$\frac{a}{2} \cdot \cos\frac{\beta-\gamma}{2} = \frac{b+c}{2} \cdot \sin\frac{\alpha}{2}\,;\; \frac{a}{2} \cdot \sin\frac{\beta-\gamma}{2} = \frac{b-c}{2} \cdot \cos\frac{\alpha}{2}\,.$$

Die zwei oberen ergeben sich aus $\alpha + \beta + \gamma = 180°$, die zwei untern sind mit den Mollweide'schen identisch, für welche früher das mnemonische Hülfsmittel angegeben worden ist. Schreiben wir daher die vier Gleichungen in der obigen Anordnung so an, daß $\sin\frac{\alpha}{2}$ über $\sin\frac{\alpha}{2}$ und $\cos\frac{\alpha}{2}$ über $\cos\frac{\alpha}{2}$ zu stehen kommt, so sind nur nach unten für $\frac{a}{2}$ und $\frac{b+c}{2}$ ihre Sinus, für die Einheiten oben aber die Cosinus zu den unten eingeführten Sinus zu setzen.

Ueber die Anwendung der Gauß'schen und der sich durch Division daraus ergebenden Neper'schen Gleichungen auf die oben erwähnten Bestimmungen des Dreikants sind ähnliche Bemerkungen zu machen wie früher zu den entsprechenden Bestimmungen des ebenen Dreiecks.

Eine andere Bestimmung des Dreikants aus b, c, α ist unmittelbar durch die Gleichungen (6), (7), (8) vorbereitet. Die zwei letzteren geben durch Division $\operatorname{tng}\beta$, sodann $\sin a$. Zieht man hiezu $\cos a$ aus (6), so ergiebt sich eine jedenfalls sichere Bestimmung für a aus $\operatorname{tng} a$. Durch Einführung einer Hülfsgröße u vermittelst der Gleichung

$$\operatorname{tng} u = \operatorname{tng} b \cdot \cos\alpha$$

kommen sämmtliche Formeln nicht nur auf eine logarithmisch bequeme Form, sondern es stellt sich auch für das ganze Verfahren die einfache geometrische Bedeutung heraus, daß von den zwei rechtwinkligen Dreikanten, auf welche das schiefwinklige vermittelst der durch OC senkrecht zu der AOB gelegten Ebene zurückzuführen ist, zuerst das eine aus seiner Hypotenuse b und dem anliegenden Winkel α, und das andere sodann aus seinen zwei Katheten bestimmt wird.

Die auf diese beiden rechtwinkligen Dreikante bezüglichen Formeln lassen sich so aufstellen, daß sie ohne weitere Anwendung der Gruppen unmittelbar auch auf die Bestimmung des Dreikants aus a, b, α angewendet werden können.

Bei der Bestimmung aus den drei Seiten ist auf ein weniger allgemein bekanntes Verfahren aufmerksam zu machen, das vor dem gewöhnlich angewendeten den Vorzug verdient. Aus der Entwicklung für die Formel des Simon Lhuilier, welche die Tangente des vierten Theils vom sphärischen Exceß ε in den drei Seiten angiebt, läßt sich nämlich auch eine Gleichung für $\operatorname{tng}\left(\frac{\alpha}{2} - \frac{\varepsilon}{4}\right)$ ziehen. Durch Buchstabenvertauschung erhält man auch Ausdrücke für die Tangenten von $\frac{\beta}{2} - \frac{\varepsilon}{4}$ und $\frac{\gamma}{2} - \frac{\varepsilon}{4}$. Berechnet man daher $\frac{\varepsilon}{4}$ nebst diesen drei Differenzen, so hat man in der Gleichung

$$\alpha + \beta + \gamma = 180° + \varepsilon$$

oder

$$\left(\frac{\alpha}{2} - \frac{\varepsilon}{4}\right) + \left(\frac{\beta}{2} - \frac{\varepsilon}{4}\right) + \left(\frac{\gamma}{2} - \frac{\varepsilon}{4}\right) + \frac{\varepsilon}{4} = 90°$$

eine Summenprobe, welche bei dem gewöhnlichen Verfahren fehlt. In entsprechender Weise läßt sich auch die Bestimmung aus den drei Winkeln behandeln und giebt Veranlassung zur Einführung einer durch die Gleichung $a + b + c = 360° - e$ definirten Größe e, welche nach Reuschle's Vorschlag der sphärische Defect heißt und aus dem Exceß beim Uebergang auf das Polardreieck entspringt.

Das fruchtbarste Gebiet für die Anwendung der sph. Trigonometrie eröffnet sich in der speciellen Stereometrie, d. h. in der Lehre von den geometrisch definirten Körpern und in der mathematischen Geographie. In jener kommen neben den regelmäßigen Polyedern auch die nach der Weise der Krystallographie definirten Körper in Betracht. Drei sich gegenseitig halbirende Linien im Raume bilden die Achsen eines Octaeders, es sollen aus den Größenverhältnissen und gegenseitigen Neigungen der Achsen die Winkel zwischen den Kanten und den Flächen des Octaeders bestimmt werden und umgekehrt.

In der mathematischen Geographie beziehen sich die Anwendungen zum Theil auf die Erd-, zum Theil auf die Himmelskugel. In beiden Fällen müßen die zu Grund liegenden Anschauungen und Begriffe wohl erörtert sein, bei den auf die Erdkugel bezüglichen Aufgaben sind dieselben ziemlich einfach, meistens kommt das sph. Dreieck in Betracht, dessen Ecken in einem Pol und zwei andern Kugelpuncten liegen.

Die sogenannte sphärische Astronomie wird stets eine dankbare Aufgabe für einen Lehrer bilden, welcher nach dem Vorgange von Diesterweg (mathematische Geographie und populäre Himmelskunde) gerne von einfachen unmittelbar sinnlichen, sich immer weiter ausbreitenden Anschauungen ausgeht, um Schritt für Schritt zu einer vollständigen Theorie des Gegenstandes aufzusteigen. Daß der Unterricht bei diesem Gange desto besser gedeihen wird, je mehr die unmittelbare Anschauung des Schülers geweckt und seine Vertrautheit mit dem Anblick nicht nur des Globus und der Armillarsphäre, sondern auch des Himmels selbst zu Stande gebracht wird, unterliegt keinem Zweifel, bleibt aber bei der Ausübung nur zu oft übersehen. Erst wenn diese Vertrautheit mit der geometrischen Anschauung des Gegenstandes hergestellt ist, kann mit Erfolg zu den einzelnen Aufgaben übergegangen werden, bei denen es sich dann hauptsächlich darum handelt, dasjenige sphärische Dreieck nachzuweisen, auf dessen Bestimmung die Auflösung der Aufgabe zurückgeführt werden muß, unter dessen Stücken die gegebenen und die gesuchten Größen, oder wenigstens solche vorkommen, die sich darauf zurückführen lassen. Bei Fragen, welche sich auf die Lage eines Sterns gegen den Horizont zu einer gegebenen oder gesuchten Zeit beziehen, fallen die Ecken des Dreiecks in den Stern, den Pol der Himmelskugel und das Zenith. Bedeutung des Azimuths, oder des Winkels zwischen der Verticalebene des Sterns und der Mittagsebene bei Fragen nach der Lage des Schattens, welchen ein verticaler Stab auf eine horizontale Ebene wirft. Praktische Aufgabe: Um wie viel Uhr bekommt eine verticale Wand von gegebener Orientirung an einem gegebenen Tage des Jahrs den Sonnenschein? Um wie viel Uhr ist in einer Straße von gegebener Orientirung kein Schatten? Um wie viel Uhr bekomme ich in meinem Zimmer den Sonnenschein, wenn gegenüber sich eine Mauer von gegebener Orientirung und Höhe befindet? Weitere Aufgaben dieser Art, wie auch aus dem ganzen Gebiet der Trigonometrie in Tellkampfs Vorschule der reinen Mathematik.

Noch können auch Fragen nach den Analogieen der sphärischen und der ebenen Geometrie als ein dankbares Feld für die Anwendung der sph. Trigonometrie bezeichnet werden. Was sind die sphärischen Analogieen zu den Sätzen der ebenen Geometrie, welche sich auf das Product der Abschnitte einer Kreissehne oder einer Secante beziehen? Satz des Menelaus für das sph. Dr. ꝛc. ꝛc. Viel hieher gehöriges in Heis und Eschweiler, Geometrie dritter Band.

Stellung der Trigonometrie in der Mittelschule. Für den Umfang, in welchem die Trigonometrie in den verschiedenen Arten der Mittelschule gelehrt werden kann und soll, sowie für ihre Behandlung beim Unterricht ist einerseits maßgebend der Zweck der Schule, die Höhe, bis zu welcher sie die Ausbildung ihrer Schüler zu führen hat, andererseits die Stellung, welche die Trigonometrie im System der gesammten Mathematik als Ergänzung der Geometrie und als Voraussetzung für andere Zweige der reinen und angewandten Mathematik einnimmt.

Der Zweck der Schule fordert den trigonometrischen Unterricht als Hülfsmittel der allgemein wissenschaftlichen oder der speciell technischen Ausbildung mit gegenseitiger Rück-

wirkung beider Richtungen. Vorwiegend in ersterem Sinn hat das humanistische Gymnasium die Trigonometrie nach ihrer allgemein bildenden Kraft, mehr noch aber nach ihrem Nutzen für andere Unterrichtszweige in Betracht zu ziehen. Nicht daß die geistig fördernden Elemente verkannt werden sollten, welche von der Trigonometrie dargeboten werden in der consequenten Erweiterung ihrer Begriffe, in der fruchtbaren Anwendung der positiven und negativen Größen, in der Uebung des Scharfsinns und Ueberblicks bei der trigonometrischen Behandlung der geometrischen Aufgaben, in der Förderung der Genauigkeit, Gewandtheit und Ordnung bei der numerischen Rechnung; der Umfang an Stoff aber, mit welchem sie die geistige Anschauung bereichert, ist ein verhältnismäßig enger, ihr Werth besteht mehr in den mannigfachen Anwendungen ihrer Methoden auf die Stoffe aus den anderen mathematischen und physikalischen Disciplinen. Ein wahrhaft humanes Studium kann sich heutzutage nicht mehr abseits der Naturwissenschaften halten; wie ist aber ein auch nur elementarwissenschaftliches Verständnis der mathematischen Geographie, der Astronomie, der Mechanik, der Physik möglich ohne den Besitz wenigstens der trigonometrischen Fundamentalbegriffe? Die Lehrpläne der deutschen Gymnasien sind in der realistischen Richtung noch ziemlich verschieden ausgestattet, den norddeutschen hat man die Berücksichtigung der Realien nicht erst zu empfehlen, sie gehen in der Mathematik zum Theil soweit, daß sie die Vorbildung für technische Akademieen gewähren, die süddeutschen sind in der realistischen Richtung noch zurückhaltender, nicht zum Vortheil des Universitätsstudiums, für welches auf den Gymnasien die Bahn gebrochen sein muß, wenn nicht bei den Medicinern das Fachstudium selbst, bei den anderen Facultäten das was daneben her und darüber hinausgehen mag, Noth leiden soll. Die Ansprüche an den Umfang des trigonometrischen Unterrichts an dem humanistischen Gymnasium können bescheiden gehalten werden; will man über die Bestimmung des schiefwinkligen Dreiecks hinaus gehen und etwa noch den einfachsten Fall der Polygonbestimmung behandeln, so ist in der oben gegebenen Ausführung gezeigt, wie an die Functionen des stumpfen Winkels sich diejenigen des überstumpfen, an die Bestimmungen des Dreiecks sich diejenigen des Vierecks in einer Weise anschließen, daß das Nöthigste von der Polygonometrie auch ohne ausführliches Eingehen auf das Coordinatensystem vorgenommen werden kann. Die Behandlung ist überall so gewählt, daß die Gegenstände der niederen Sphäre auf diejenigen der höheren vorbereiten, und mit Aufgaben über das rechtwinklige Dreieck auf das schiefwinklige, mit solchen über das schiefwinklige Dreieck znm Viereck und zum Polygon übergegangen werden kann. Der Gang läßt sich an diesen verschiedenen Stellen abbrechen, an jeder hat man ein an und für sich bemerkenswerthes Ziel erreicht, ohne mehr Aufwand an Vorbereitungen als eben dafür erforderlich sind.

Zu der sphärischen Trigonometrie, welche, falls die Zeit irgend ausreicht, wegen der mathematischen Geographie in Betracht kommt, ist mit Verzicht auf die Entwicklung der Fundamentalformeln durch die Betrachtung des räumlichen Coordinatensystems, einer der zwei anderen angezeigten Wege einzuschlagen, am besten der über das rechtwinklige Dreikant, da ohnedies die meisten erforderlichen Bestimmungen des schiefwinkligen Dreikants durch Zerlegung in zwei rechtwinklige erledigt werden können.

In einem noch engeren Umkreis wird sich der trigonometrische Unterricht an solchen realistischen Schulen halten, welche ihre Schüler unmittelbar im 15. oder 16. Jahre in das gewerbliche Leben entlassen. Diejenigen darunter, welche in ihrem praktischen Leben eine ausgedehntere Anwendung von der Trigonometrie zu machen haben, sind so in der Minderzahl, daß sie auf besondere Unterrichtsgelegenheiten verwiesen werden können. Für die Mehrzahl handelt es sich nur um einen Einblick in die Anwendungen und um Vertrautheit mit den in anderen Disciplinen verwendeten trigonometrischen Begriffen und Sätzen. In der Einschränkung des Stoffs sind nach Umständen alle möglichen Grade zulässig bis zu der Bestimmung nur des rechtwinkligen Dreiecks aus den nicht logarithmisch gegebenen Functionen oder aus Sehnentafeln bei der Lehre von der Aehn-

lichkeit, mit Anschluß von logarithmischen Uebungen an die Lehre von den Logarithmen in der Arithmetik.

Ihre bevorzugteste Stellung erhält die Trigonometrie an solchen Schulen, welche ihre Schüler für höhere technische Anstalten vorzubereiten haben. Hier kommt sie nicht nur als wesentliches Glied im Lehrgebäude der gesammten Mathematik, nach der oben gegebenen Darstellung als Einleitung in die analytische Geometrie, sondern auch als das mächtigste theoretische Werkzeug der Geodäsie in Betracht, und zwar einer Geodäsie, welche in ihren meisten Operationen auf dem Coordinatensystem basirt, in welcher also die zu letzterem gehörigen Begriffe auf jedem Schritt in der Wirklichkeit auftreten. Nur die allgemeinste wissenschaftliche Auffassung dieser Begriffe ist es, wie schon oben bemerkt, die etwas ausreichend praktisches, allgemein anwendbares liefert. Für solche Zwecke ist es angemessen, von den in unserer Darstellung gegebenen Grundlagen aus weiter in das Gebiet der analytischen Geometrie einzubringen und eine größere Zahl geometrischer Aufgaben mit Hülfe des Coordinatensystems zu behandeln, und zwar so zu behandeln, wie es bei dem speciellen Unterricht in der analytischen Geometrie nicht geschieht, nemlich mit numerischen Anwendungen, bei denen stets auf die einfachste und sicherste Rechnung in der zweckmäßigsten Anordnung abzuzielen ist. Für eine derartige, von den allgemeinsten wissenschaftlichen Betrachtungen aus zu den praktisch brauchbarsten Resultaten gelangenden Behandlung hat Gauß die Muster aufgestellt; er ist mit seinem Vorgang in dieser Richtung, sowie mit seiner überall strengen kritischen Beleuchtung der Rechnungsmethoden nach ihrer numerischen Sicherheit der Gründer einer eigenen trigonometrischen Schule geworden. Von dem Geiste dieser Schule sollte ein trigonometrischer Unterricht, welcher auf praktische Anwendung in der Geodäsie abzielt, von seinen ersten Stufen an durchdrungen sein, die Formen für die elementarsten trigonometrischen Rechnungsoperationen bestimmen sich darnach.

C. W. Baur.

Trotzendorf. (Vgl. d. Art. Gelehrtenschulen II, 642. Humanismus rc. III, 611. Pädagogik V, 771, auch Baden I, 383. Schulleben VIII, 127.*) Valentin Friedland, genannt Trotzendorf (Trocedorfius) von einem Dorfe dieses Namens, eine Meile von Görlitz (jetzt Troitschendorf), wo er 1490 geboren ist, gehört in die Reihe der großen Schulmänner des 16. Jahrhunderts, wie Sturm in Straßburg, Neander in Ilefeld, H. Wolf in Augsburg, Mylius in Görlitz, Fabricius in Meissen, welche alle aus der Schule Melanchthons hervorgegangen sind (s. d. Art. Melanchthon IV, 671). Von seinen Lebensumständen und seiner Thätigkeit als Schulmann erfahren wir das Wichtigste aus der: oratio de Valentino Fridlando Trocedorfio instauratore et rectore scholae Goltbergensis recitata Vitebergae a Decano collegii philosophici, Magistro Baldasaro Rhavo Naumburgensi Silesio, cum decerneretur gradus magisterii philosophici triginta octo honestis et doctis viris 18 Calend. Septemb. 1564. Der Redner ist ein Schüler Trotzendorfs. Die Rede selbst in gutem Latein geschrieben zeugt von warmer Liebe und Verehrung des Schülers. — Der Vater, ein ehrbarer Landmann, superstitionibus ejus aetatis apprime deditus, stand mit Bettelmönchen in Verbindung; diese bemerkten in dem Sohne, der den Vater öfter zur Stadt begleitete, Lernbegierde und Fähigkeit und veranlaßten den Vater, denselben dem Rector der Schule in Görlitz zu übergeben. Ungeachtet er nun vom Vater, der seinen Sohn lieber für die Landwirthschaft ver-

*) Quellen: Außer den im Verlaufe des Textes genauer angeführten und beschriebenen unmittelbaren Quellen, den precationes, dem rosarium und der catechesis und den von Raumer in der Gesch. d. Pädagogik I, S. 213—222 verzeichneten abgeleiteten ist zu erwähnen: Löschke, Val. Trotzendorf nach seinem Leben und Wirken. Breslau 1856, eine treffliche und ausführliche Monographie, welche mit Liebe, Wärme und Begeisterung für die Sache und Person geschrieben, zugleich mit gründlichem Fleiß alles zusammengesucht hat, was über Trotzendorf an verschiedenen Orten zerstreut zu finden war. Die von Raumer aufgeführte kleine Schrift von Dr. Gustav Pinzger enthält einen Auszug aus der oben angeführten Rede von Balthasar Rhavus und giebt in den Beilagen einige schätzenswerthe Beiträge.

wenden wollte, bald, cum vix literas nosse et jungere didicisset, wieder nach Hause genommen wurde, setzte es doch die Mutter, quae tum demum se fore beatam putabat, si vel sacerdotem vel monachum genuisset, durch, daß er in seinem Geburtsort, a pastore et custode pagi (dem Küster) im Lesen und Schreiben unterrichtet wurde. Als Schreibmaterial dienten ihm Birkenrinde (interior betulae cortex), Gänsekiele und der Kaminruß (fuligo infumibuli atramentum suppeditavit). Zwei Jahre dauerte dieser Privatunterricht. Auf das unabläßige Betreiben seiner Mutter wurde er nun um das Jahr 1508 wieder in die Stadt gebracht, um sich ganz dem Studium zu widmen. Beim Abschied ermahnte ihn die Mutter unter vielen Thränen: „Lieber Sohn, bleib' ja bei der Schulen," Worte, die er tief zu Herzen nahm als ein Gelübde seiner Mutter, welche ihn damit dem Schulleben geweiht habe. In wenigen Jahren überholte er alle, auch die älteren Mitschüler, angeleitet von einem tüchtigen Lehrer, M. Alexander Cuspinianus, der nachher in der Reformationsgeschichte Schlesiens eine Rolle spielte. Als im Jahr 1513 sein Vater starb (seine Mutter war schon früher an der Pest gestorben), verkaufte er sein Erbgut und begab sich nach Leipzig, wo er, cum odisset barbariem sermonis monastici, unter der Leitung des Petrus Mosellanus lateinischen und unter der Leitung des Richard Crocus aus England, qui graecae linguae studium in has terras recens adduxerat, griechischen Studien zwei Jahre lang mit bestem Erfolge sich widmete.*)

1516 nach Görlitz als baccalaureus zurückgekehrt unterrichtete er dort den Rector und die Lehrer der Schule in den Elementen des Griechischen und las mit ihnen und den Schülern lateinische Autoren. Als nun bald darauf Luther gegen Tetzel auftrat, eilte er 1518 excitus viri fama nach Wittenberg,**) wo er bei einem getauften Juden aus Spanien, Hadrianus, unter Gegenleistung durch häusliche Bedienung, hebräisch lernte, während eines fünfjährigen Aufenthalts daselbst aber als beständiger und fleißiger Zuhörer Luthers und Melanchthons sich an den letzteren so eng anschloß, daß er bemüht war, nicht nur seine Gedanken, sondern auch seine Worte beizubehalten und sich zu versündigen glaubte, si a praescripta norma vel latum unguem discederet δίκην νηπίου παιδὸς φυλάττων τὴν περιβολήν, ἣν ἡ πρώτη αὐτῷ συνήθεια ὥσπερ τήτθη περιέθηκεν. Die folgenden Jahre***) verlebte er als Privatlehrer in Wittenberg und hielt unter anderem Vorträge über die paulinischen Briefe. Er wollte die Grundsätze der neuen Lehre aus den Quellen studiren und hat von dieser Zeit an niemals das Studium der Theologie aus der Hand gegeben. Zunächst folgte er nun zwar 1523 einem Rufe seines Gönners Georg Helmrich nach Goldberg zur Wiederaufrichtung der dortigen Schule. Allein wie es scheint, wollte es damit nicht recht vorwärts gehen infolge der durch die Reformation überall angeregten Veränderungen in Lehre und Cultus; zunächst nahm daher Trotzendorf eine theologische Stellung ein gegenüber von der schwärmerischen Secte der Schwenkfeldianer, welche in Liegnitz sich ziemlich festgesetzt hatten um das Jahr 1527, aber endlich namentlich infolge seiner Beharrlichkeit und Gelehrsamkeit das Feld räumen mußten. Diese seine theologische Stellung als eifrigen Vorkämpfers der lutherischen Reformen begründete übrigens vornehmlich seinen pädagogischen Ruf, als er im Jahr 1529 nach Wittenberg zurückgekehrt 1531 auf dringendes Einladen der Goldberger wieder dahin sich begab, nun die Leitung der Schule mit mehr Glück und Erfolg übernahm und bis zu seinem Tode 1556 fortsetzte.

Indem wir uns nun anschicken, näher auf seine Lehrthätigkeit einzugehen, stellen wir an die Spitze das Urtheil seines Lehrers Melanchthon über ihn: esse eum virum ad regendas scholas non minus natum, quam ad regenda castra Scipionem Africanum (vgl. Ranke, deutsche Gesch. im Zeitalter der Reformat. II, 91, dasselbe in einer etwas

*) Bei Petr. Mosellanus hörte er unter anderem Cicero de oratore und lernte die drei Bücher von Anfang bis zu Ende auswendig.

**) Drosendorf lautet sein Name in der Universitätsmatrikel.

***) Im Jahre 1519 begleitete er mit einigen hundert Studenten Luther zu der berühmten Leipziger Disputation.

andern Version) declamat. 5, 817. Daneben mag über die Frequenz seiner Schule das Zeugnis aus der Vorrede zum rosarium seine Stelle finden: tantum habuit discipulorum numerum, ut justum ex iis exercitum contra Turcas producere posset. Seine Schule, besucht nicht nur aus dem Reich, sondern auch aus Ungarn, Siebenbürgen, Polen, aus den östreichischen Landen, „glich," wie der oben genannte Redner Rhavus sagt, „einem wohleingerichteten Staat, der durch Gesetze, Unterricht und andere schöne Uebungen trefflich geordnet ist zu dem Zweck, daß die Jugend von Kindheit an mit der religiösen Wahrheit getränkt eine Richtung erhält zur Furcht und Anrufung Gottes, zugleich aber auch die Elemente der Wissenschaften und Künste erlerne, welche nothwendig sind für die Kirche und die menschliche Gesellschaft, und in strengerer Zucht herangebildet sanfte Sitten annehme, sich an die gemeinsame ehrenhafte Pflichterfüllung im öffentlichen und Privatleben gewöhne." Dabei hatte er bestimmt die Vorbereitung für die Universität im Auge, eum se fructum capere ex suis laboribus praecipuum prae se ferebat, ut, si quos in officina sua excoluisset, probaret Philippo et ἀκροατάς huic idoneos praestaret.

Ganz eigenthümlich nun ist vorerst die disciplinarische Ordnung und Leitung, welche er in der ganzen großen Unterrichts- und Erziehungsanstalt eingeführt hatte. Hiebei zeigte er ein ausnehmendes Talent zu regieren und zu organisiren, wodurch es ihm auch allein möglich wurde, über einer so großen Schaar von jungen Leuten der verschiedensten Altersstufen einheitlich zu walten und sich stets die nöthige Uebersicht zu bewahren. Der ganze coetus zerfiel in sechs Classen, jede Classe wieder in bestimmte Abtheilungen, tribus. In den oberen Classen unterrichtete er zuerst allein, später mit Hülfe von Collegen, die er berufen. Die unteren Classen unterrichtete er durch die älteren Schüler, die sich bei dieser Gelegenheit üben und ihre Kenntnisse befestigen konnten. Gegenstand des Unterrichts war lateinische und griechische Sprache, Rhetorik und Dialektik. Von Lateinern las er vorzugsweise Vergil und Cicero's Briefe (quas in manibus scholasticorum perpetuo esse volebat), sodann Cicero's Officien, Reden, ferner livianische Reden, Terentius, Plautus, Ovidius; auch sollen des Erasmus colloquia und des Mosellanus paedologia in Golberg gebraucht worden sein. Im Griechischen wurden nächst den Elementen die paulinischen Briefe und Isokrates erklärt. Wie viele Zeit er täglich dem Unterricht überhaupt und jedem einzelnen Fach insbesondere widmete, finden wir nicht angegeben; nur heißt es, habe er jeden Tag eine Stunde der Repetition gewidmet, auch jede Woche zwei exercitia styli, eines in gebundener, das andere in ungebundener Rede angestellt, wozu er immer ernste und wichtige Themen aus dem Gebiete der Theologie oder Philosophie, niemals aber materiam otiosam aut jejunam wählte. Als eine dritte Uebung kamen Disputationen hinzu, indem Fragen und Sätze aus der Ethik oder Dogmatik vorgelegt wurden, die er theils selbst erörterte, theils durch einen Schüler vorbereiten und erörtern ließ. Die Scripta forderte er zwar ein und sah sie an (inspiciebat), aber las sie selten durch (raro perlegebat), weil er keine Zeit hatte. Bemerkungen besonders über Stilbildung wurden sowohl im allgemeinen als im besonderen für jeden einzelnen nach Bedürfnis gemacht. Der Vortrag selbst in seinen Lectionen war, um die Schüler in Spannung und Aufmerksamkeit zu erhalten, katechetisch, praelectionibus miscebat examina quaestionibus motis aut propositis sententiis etc. Dazu kam die tägliche Uebung des Lateinredens im gewöhnlichen Leben der Anstalt, welches so an der Tagesordnung war, daß Knechte und Mägde Latein redeten und man meinen konnte, Golberg sei in Latium gelegen*). (Raumer, Gesch. d. Pädag. I, 218.) Als weitere Lehrgegenstände führt die Schulordnung von 1548 (s. u.) noch an Musik und Arithmetik und principia philosophiae naturalis et moralis, was auch mit anderen aus der Melanchthonischen

*) Atque ita romanam linguam transfudit in omnes,
turpe ut haberetur teutonico ore loqui;
audisses famulos famulasque latina sonare;
Goldbergam in Latio crederes esse sitam.
Aus einer Inschrift in der Capelle zu Liegnitz.

Schule hervorgegangenen Schulordnungen des Jahrhunderts übereinstimmt. Wenn dann weiter berichtet wird, daß in Trotzendorfs Schule auch gelehrt wurden Theologie, Jurisprudenz, Medicin, Historie, römische und griechische Alterthümer, Physik, Mathematik und unter den dortigen Lehrern auch ein wohl besoldeter Jurist und ein sphaerista genannt wird, so darf man nicht glauben, daß dies besondere, im Lectionsplan mit eigenen Stunden bedachte Unterrichtsgegenstände gewesen seien (Löschke S. 47). Man hat sich vielmehr zu erinnern, daß damals weder die Gebiete der Universität und des Gymnasiums, noch auch die der einzelnen Wissenschaften so bestimmt von einander abgegrenzt gewesen seien und daß Trotzendorf doch auch manche Schüler haben mochte, wie man sie jetzt noch in den Privaterziehungsanstalten finden wird, die ihre Ausbildung an der Anstalt selbst zu einem Abschluß bringen und keine Universität beziehen wollten, die dann aber doch mit einem gewißen praegustus der höheren Wissenschaften ausgestattet werden sollten.

In der dem Herzog Friedrich III. von Liegnitz vorgelegten kurzen Schulordnung (Pinzger S. 53) stellt Trotzendorf die Forderung, daß zur Erhaltung der lectiones, exercitia etc. und der Schulzucht aufs wenigste sechs Personen gehören: 1) ein Schulmeister, 2) ein Magister philosophiae und Professor der griechischen Sprache, 3) ein sophista, 4) ein grammaticus, 5) ein Cantor, der ein ziemlicher Musicus sei, 6) ein Katechete.

Der Hauptgegenstand und gleichsam die Signatur seines Unterrichts, über dessen innere Beschaffenheit nur sehr wenige Nachrichten vorhanden sind (Löschke S. 39), waren Religion und Grammatik, beide in engstem gegenseitigen Zusammenhang. Denn da er aufs innigste überzeugt von der Wahrheit der evangelischen Lehre in allem auf die Quelle der heiligen Schrift zurückgehen mußte, so war ihm die Auslegung derselben von höchstem Werthe. Dazu aber bedurfte er die Kenntnis der alten Sprachen und die Grammatik war ihm das Mittel, die Schätze der göttlichen Weisheit aus dem Wort Gottes zu erheben. So verstand er unter Grammatik auch die Exegese, welche er im weitesten Sinn, auch als allegorische, auf die heilige Schrift anwandte. In der praefatio zu den Precationes Trocedorfii editae opera Laurentii Ludovici Leobergensis Viteb. 1565 heißt es: er wendete alle Mühe auf die Grammatik, quod circa sermonem versatur tam exstruendum et ordinandum, quam expoliendum et ornandum, weiter: ecclesiam esse grammaticam vocis divinae,*) omnes conciones debere grammaticam esse vocis divinae enarrationem. Die Grammatik müße nachweisen den Zusammenhang, die Disposition der heiligen Schriften, die Parallelen, den consensus perpetuus profetarum et apostolorum, die testimonia ecclesiae. So stellte er sich ganz auf die Höhe des Melanchthon'schen Wortes: praestare saepe grammaticum esse quam cardinalem. Dabei war ihm die Grammatik in formaler Beziehung als Hauptwerkzeug für die ὀρθοέπεια höchst wichtig, »sermonis sinceritas et perspicuitas signum est animi puri, sinceri et recte intelligentis.« Unerläßliche Forderung, die er an jeden Schüler stellte, der ihn befriedigen sollte, waren überhaupt ein deutliches und fertiges Lesen, eine gleichförmige und gefällige Handschrift, eine laute und reine Sprache. So waren ihm besonders die lateinischen exercitia stili eine »messis studiorum, inde de omnibus, quae in adolescentibus spectanda essent, quasi ex lydio lapide judicium fieri,« als Norm für den grammatischen Unterricht stellte er auf praecepta paucissima et brevissima, exempla illustrissima et utilissima, exercitationem longissimam et creberrimam (s. d. oben genannte praefatio zu den precationes**).

Neben der Grammatik aber, in welcher er nach dem Obigen auch die Stilistik und Rhetorik mit inbegriff, war es besonders die Religion, welche seinen ganzen Unterricht

*) In dem rosarium, wovon weiter unten, „una grammatica voce investigata integras orationes instituit." Beispiele: das Wort Goël, das Wort Bethphage, der Ausdruck osculamini filium etc.

**) Da die Ausgabe der precationes von 1565 nicht paginirt und nicht abgetheilt ist, können wir den Ort der Citate nicht genauer angeben.

beherrschte. In unseren Tagen, in welchen das religiöse Interesse so sehr in den Hintergrund getreten ist oder sich auf das innere Leben der Individuen zurückgezogen hat, macht man sich nicht so leicht einen Begriff davon, wie eben dieses Interesse in den Tagen der Reformation alle Kreise beherrschte und zwar nicht als ein todter Buchstabendienst oder äußeres Werk, sondern die Herzen waren davon erfüllt und von dem, dessen das Herz voll war, gieng der Mund über. Für Bürgermeister und Rathsherren in den Städten, wie für die Fürsten und Herzoge auf den Thronen gab es keine wichtigere Angelegenheit, als sich mit der neuen Lehre auseinanderzusetzen, die Verhältnisse der Kirchen, Klöster, Stiftungen, Schulen neu zu ordnen. In den Schulen aber sollten vor allem die nun aus dem Schutt hervorgezogenen Lehren des Evangeliums den Kindern tief eingeprägt und zugleich die Verwerflichkeit der papistischen Irrthümer anschaulich gemacht werden. Daher umfaßte man mit Inbrunst die Worte der heiligen Schrift, der einzigen Quelle der religiösen Wahrheit, nach welcher der Glaube und die kirchlichen Einrichtungen zu bemessen seien. So ergab es sich nicht nur mit Nothwendigkeit, daß die Schüler alle, ohne Ausnahme, der evangelischen Kirche angehörten (leges scholae Goldbergensis v. J. 1548 u. 53. V. qui scholae, iidem etiam ecclesiae nostrae membra sint, quae et verissima est et certissima), sondern auch, daß überall an der Spitze der Statuten ein Artikel steht de pietate. In den Goldberg'schen Statuten wird nicht nur das Festhalten an den capita doctrinae christianae und die unausgesetzte Uebung des öffentlichen Hausgottesdienstes, das Beichten und Communiciren eingeschärft, sondern es werden auch die werkthätigen Früchte dieses Glaubens und dieser Uebungen bestimmt erwartet.

Die sprechendsten Zeugnisse von dem evangelischen Geist, der die Trotzendorf'sche Schule durchwehte, sind das Rosarium, die Precationes Trocedorfii und die Catechesis oder methodus catechetica scholae goltpergensis. Trotzendorf hat zu seinen Lebzeiten nichts in Druck gegeben.*) Die beiden ersten Schriften sind von seinen Schülern herausgegeben worden.**) Der Titel des rosarium ist: Rosarium scholae Trocedorfii contextum ex rosis decerptis ex Paradiso Domini etc. Vorgedruckt ist 1) eine praefatio von M. Laurentius Ludovicus Leobergensis, eigentlich eine Widmung an den Baron v. Kitlicz auf Drengkau und Krain, einen Schüler und Verehrer Trotzendorfs, dem auch die precationes gewidmet sind; 2) die öfter schon erwähnte Oratio de Troced. recitata Viteb. a Baldasaro Rhavo, Decan des philosophischen Collegiums, ein Nekrolog Trotzendorfs, zugleich wichtigste Quelle für sein Leben und Wirken; 3) mehrere Gedichte in griechischer Sprache, theils Jamben, theils Disticha zum Preis des rosarium; 4) eine Abhandlung Trotzendorfs de efficacia verbi Dei über Psalm 3 und 119. Darauf folgt das rosarium selbst mit der besonderen Ueberschrift: selectissimae sacrae scripturae sententiae in rosarium contextae, quae tanquam corona caput ornare et fragrantissimo odore adficere, sic illae doctrina salutari mentem instituere et consolatione uberrima animum contra terrores peccati et mortis munire possint. Nun folgen fünfzig rosae, Sprüche aus dem Alten und Neuen Testament, in deutscher, lateinischer, sehr häufig auch in griechischer und hebräischer Sprache, woran sich eine Erklärung knüpft, meist eingeführt mit: quae est sententia? Dann folgt eine weitere Ausführung, enarratio dicti, manchmal auch eine applicatio oder exempla oder eine appendix. Die Erklärungen sind durchaus theologisch und erbaulich, nehmen aber häufig Beziehungen auf die Schule. Es findet sich nicht nur die lutherische Bibelübersetzung allgemein angewendet, sondern es kommen auch Citate vor aus Luthers Schriften, aus dem Kirchenlied: Ein feste Burg rc. An diese fünfzig rosae schließt sich an ein redimiculum, quo ornanda et vincienda est corona facta de rosis Hierichuntis,

*) Ob eine Schrift: gnorismata de ordine regularum zu seinen Lebzeiten gedruckt worden ist, muß zweifelhaft erscheinen (Löschke S. 42 n. 43).

**) Eine Ausgabe der precationes von 1564 soll sich nach Löschke S. 59 auf der Bernhardbibliothek in Breslau befinden.

„die güldene Schnur umb den Rosenkranz“, noch zwei Sprüche enthaltend aus dem Alten und Neuen Testament; ferner ein corollarium rosarii pueris catechumenis in schola aurimontana propositum, enthält wieder siebenundzwanzig rosas. Das Ganze schließt mit einer Reihe von Gedichten, unter welchen auch ein griechisches μελύδριον in Trochäen, auf den Tod Trotzendorfs, die Goldberger Schule und das rosarium. — Der Name rosarium scheint von Trotzendorf selbst herzurühren (vgl. die ersten Sätze der praefatio), der seine Sprüche rosae benannte und ihre Sammlung ein rosarium, einen Rosenkranz, sei es, daß er dabei an die sprichwörtlichen Rosen von Jericho, oder an die katholischen Rosenkränze dachte, welche er durch eine bessere Sammlung ersetzen wollte. Wenn daher die Sprüche selbst und ihre Sammlung und Benennung authentisch sind, so gilt dies doch nicht in gleichem Maße von den hinzugefügten enarrationes, explicationes, exempla und appendices, welche (vgl. die praefatio rosarii) ex ore ejus exceptae modum, quem Trocedorfius usurpavit, ostendunt. Die Herausgabe des rosarium wie der precationes erfolgte, wie oben gesagt, erst nach seinem Tode durch das Bemühen seiner Schüler und unter der Protection des oben erwähnten Baron v. Kitlicz. Man wird daher richtiger sagen, dieselben seien im Geiste Trotzendorfs abgefaßt, als sie seien so wörtlich von ihm vorgetragen. Ueber die Art, wie diese rosae verwendet wurden, erfahren wir Folgendes:

„Man muß wohl unterscheiden zwischen den Sprüchen selbst und den angefügten Erklärungen. Jene mußten vollständig das sichere Eigenthum des ganzen Schülerkreises werden. Bei keinem Spruche sollte das Gedächtnis falliren. Sie wurden zu diesem Zweck durch einen dazu bestellten Katecheten den Schülern täglich vorgesagt, und wo man im Unterricht auf einen Spruch zu reden kam, mußte derselbe von einem oder mehreren Schülern laut, deutlich und mit Anstand vorgetragen werden. So bildeten diese Sprüche (aphoristica dicendi ratio, quae res maximas breviter ac summatim proponit) für den ganzen Unterricht nach allen Theilen den Mittelpunct, von dem alles ausgieng und auf den sich alles zurück bezog. In ihnen verkörperte sich der Grundsatz, pietatis studium fundamentum et lucem esse omnium studiorum. Außerdem wurden diese rosae, ursprünglich pensa dominicalia genannt, Grundlage der religiösen Vorträge und Katechisationen an Sonntagen, sowie bei den Abendandachten, quibus pensis diurnis peractis publice precibus schola signo ad receptum vocabatur. Unmöglich aber konnten auch die beigefügten Erklärungen, die wir ja auch nicht als authentisch zu erkennen vermochten, in gleicher Weise dem Gedächtnis der Schüler eingeprägt und zum Gemeingut der Schule werden. Vielmehr enthalten diese enarrationes beispielsweise die gelegenheitlich gegebenen erbaulichen Ausführungen und Anwendungen der einzelnen Sprüche. Uebrigens sind von diesem rosarium, ohne Zweifel dem ältesten Spruchbuch, welches an die Stelle des damals in den Schulen nicht üblichen Bibellesens treten mußte, eine Menge von Ausgaben erschienen, da dasselbe über hundert Jahre lang sein Ansehen in den Schulen Norddeutschlands behauptete. Diese Ausgaben sind aber sehr verschieden von einander, nicht bloß in der Form, d. h. in der Zahl der rosae, der Sprache derselben (deutsch, lateinisch, hebräisch und griechisch), ferner in den enarrationes, die öfters auch ganz fehlen, sondern auch in Beziehung auf den Inhalt und die Sprüche selbst, und es liegt neben der ohne Zweifel ältesten Ausgabe von 1565 eine Ausgabe von 1603 aus Görlitz vor mir, welche, den Titel und die Ueberschriften ausgenommen, mit der Ausgabe von 1565 fast nichts gemein hat; übrigens beweisen die Citate des rosarium, welche in der praofatio Trocedorfii zu der Catechesis secundae classis vom Jahr 1552 sich vorfinden und ganz mit der Ordnung der Ausgabe von 1565 zusammenstimmen, daß diese Ordnung authentisch ist.*)

*) Hiebei mag eine in dem württembergischen Seminar zu Urach bestehende sehr löbliche Sitte erwähnt werden, welche an die Verwendung dieses rosarium erinnert; es werden dort nemlich bei den Morgen- und Abendandachten Sprüche aus der heiligen Schrift Alten und Neuen Testaments in der Ursprache verlesen und auch in dieser Gestalt von den Zöglingen auswendig gelernt. Referent, welcher vor fünfundvierzig Jahren diese Anstalt verlassen, hat heute noch einige Sprüche im Urtext im Gedächtnis.

Die Precationes reverendi viri Val. Trocedorfii recitatae in schola Goltbergensi, pleraoque anno proximo ante mortem ex ore ejus exceptae etc. erschienen zwar auch, wie das rosarium, 1565, scheinen aber doch vorher gesammelt zu sein, da die praefatio zu denselben die Jahrszahl 1563, die praefatio zum rosarium die Jahrszahl 1564 trägt. Die praefatio zu den precationes von Laurentius Ludovicue Leobergensis, ebenfalls an den Baron v. Kitlicz auf Drengfau gerichtet, weist auf die Gefahr hin, es möchten unter dem Namen Trotzendorfs verstümmelte und verfälschte Schriften desselben erscheinen, wie man diese leidige Erfahrung schon zweimal bei seinen dialecticae exercitationes habe machen müßen. Er wendet sich deshalb an den edlen Baron, von dem er wisse, daß er a puero praeceptore hoc usum esse eumque studiose coluisse, nec ab eo discessisse, donec ad academica studia aetas apta esset, ferner, daß er uti multorum ταχυγράφων amicitia et familiaritate, qui diligentes fuerunt Trocedorfii auditores et plurimas ejus commentationes assiduitate sua nobis conservarunt etc. Nichtsdestoweniger hält er nicht für überflüssig, an den Baron die inständige Bitte zu richten: ut precationes illas integras atque emendatas opera et consilio suo reddere studeat. — Die precationes selbst, denen drei Danksagungsgedichte an Gönner und Freunde (gratiarum actio, εὐχαριστίαι) vorangeschickt sind, bestehen in 92 Numern. Die 20 ersten geben verschiedene formae precationis quotidianae in congressibus vespertinis et sub lectionum finem recitatae, längere und kürzere: matutinae, pro gubernatione studiorum, ad Trinitatem, pro donatione verbi et bonarum litterarum, pro conservatione ecclesiae et repressione hostium recitatae in tumultibus bellicis, tempore concilii tridentini, in hac ultima senecta mundi. Hauptinhalt Dank und Bitte; Bitte um Schutz für die Kirche, für die Reinheit der Lehre, gegen Sophisten, fanatici, Tyrannen, Sykophanten, Epikuräer, den Antichrist, die tyrannis et impietas mahometica, die terrores diaboli, auch für die Schulen und eine honesta disciplina, ferner für die politiae als hospitia ecclesiae. — Es folgen dann 83 precationes recitatae diebus dominicis post enarrationes evangeliorum etc. vom Jahr 1556, Umschreibungen des Vaterunser, Festgebete, an Pfingsten, Weihnachten, Advent, Epiphania, an Marientagen, Gebete an Septuagesimä, Sexagesimä, Quinquagesimä, Invocavit &c., auch über einzelne Dogmen, de sacramentis, baptismo, regeneratione, persona Christi etc. im Anschluß an Sprüche. Die Gebete sind sich dem Inhalt nach ziemlich gleich, allgemein gehalten in mancherlei Variationen der Form, aber ohne besondere Beziehung auf die vorliegenden Feste oder Dogmen. Nach diesen kommen 18 Passionsgebete, wiederum Paraphrasen des Vaterunser, aber auch Hervorhebung der Menschwerdung, der Leiden Christi, der Lehre von der Buße, Beichte und vom heiligen Abendmahl. Die Numern 73—84 enthalten Ostergebete in feriis ἀναστασίων, mit bestimmter Beziehung auf das Festthema, die Nr. 85 postrema precatio Trocedorfii eine Umschreibung des Vaterunser. Unter den folgenden Gebeten führen wir noch zwei ganz kurze an, das eine recitata dominica Jubilate 26. April 1556, cum jam animam ageret Trocedorfius, und vom 29. April bei seiner Beerdigung in der Kirche Sct. Johann zu Liegnitz, beide von seinem Nachfolger Martin Thabor (Taburnus). Den Schluß bildet außer einem elegischen Gedicht de ardore praeceptoris sui Val. Trocedorfii von Nicol. Mylius Libetaliensis eine Abhandlung: de invocatione brevis repetitio proposita in exercitiis stili a Valent. Trocedorfio, bestehend aus 7 Abhandlungen aufs Gebet bezüglich und einer polemischen appendix gegen die Anrufung der Heiligen. Die Abhandlung Nr. 3 hat die Ueberschrift: difficile est orare. Dort heißt es unter anderem: experimur nos ferme nunquam posse recitare orationem dominicam, quin incidant in animum peregrinae cogitationes. — In diesen Gebeten spiegelt sich einestheils der kindliche Glauben und die aufrichtige Frömmigkeit eines von der evangelischen Wahrheit durchdrungenen und in all' seinem Thun und Lassen erfüllten Mannes, aber auch die an die göttliche Hülfe sich anklammernde Unruhe eines Gemüths, welches durch die Feinde Christi und des Evangeliums, Teufel,

Türken, Papisten, Fanatiker, Unglaubige und Weltmenschen, schwer geängstigt ist und das Ende der Welt nahe glaubt.

Die Katechesis oder Methodus doctrinae catecheticae scholae Goltpergensis liegt nach einer Ausgabe von Görlitz vom Jahr 1603 in dreierlei Versionen vor mir, 1) als catechesis primae classi proposita vom Jahr 1555 und 56, 2) kürzer als epitome catechismi secundae classi proposita vom Jahr 1550 mit einer praefatio Trocedorfii recitata in repetitione doctrinae catecheticae anno 1552, 18. Martii, 3) noch kürzer als epitome catechismi tertiae classi proposita. Angefügt sind quaestiones quas pueri catechumeni ad recitationem catechismi Dr. Mart. Lutheri in templo adjungebant, praescriptae a Trocedorfio a. 1555; diese quaestiones sind in deutscher Sprache, die Katechesen lateinisch abgefaßt. Der Inhalt dieser Katecheses ist der christliche Glaube der evangelischen Kirche in Frag und Antwort gefaßt, „eine Unterweisung in der Kirchenlehre von den Hauptartikeln in eine gewiße Ordnung gefasset aus den Schriften der Propheten und Apostel." Die Eintheilung ist bei allen gleich. Sie handeln in fünf Hauptartikeln 1) vom Gesetz (decalogus), 2) vom Evangelium (symbolum), 3) vom Gebet (oratio dominica), 4) von den Sacramenten, 5) von guten Werken (de bonis operibus). Aus diesen Katechismen, welche durch mehrere Menschenalter neben den vielen andern Katechismen, welche damals erschienen, in den Schulen sehr verbreitet waren und in vielen Ausgaben, die erste 1558 cum praefatione Melanthonis erschienen, heben wir hervor 1) daß der Glaubensartikel, der sich auf den heiligen Geist bezieht, lautet: credo in spiritum sanctum, sanctam ecclesiam catholicam, communionem sanctorum etc., 2) daß drei Sacramente aufgeführt werden, nemlich außer der Taufe und dem heiligen Abendmahl die absolutio (Beichte), begründet cum propter alias causas, tum propter hanc quoque ut reverentia erga sacrosanctum ministerium Evangelii confirmetur. Diese Lehre ist von Trotzendorf noch im Jahr 1556 als Bestandtheil des Katechismus aufgeführt, wie in der Version Nr. 1 ausdrücklich mit Hinzufügung des Datums bei der Lehre von den Sacramenten bemerkt ist. Löschke erzählt S. 68 aus der Schrift eines Zeitgenossen, daß Trotzendorf, wenn seine Schüler, die er nach Wittenberg geschickt, wieder nach Goldberg kamen und ihren alten Lehrer besuchten, mit Betrübnis bemerken mußte, daß sie allesamt in der Lehre vom heiligen Abendmahl zu den Schweizern hinneigten und ihm aus dem Umgang mit Philippus Sacramentirer und Zwinglianer wieder zukämen und viel anders von Philippo informirt wären, denn wie er sie in seiner Schule zu Goldberg instituirt hatte.

Durch die öfters genannte Oratio Rhavi sind wir in den Stand gesetzt, über die disciplinarische Organisation der Goldberger Schule etwas näheres anzugeben. So wie nemlich Trotzendorf der älteren Schüler Hülfe für den Unterricht in Anspruch nahm, so gebrauchte er auch dieselben für die Zwecke der Erziehung und Disciplin in origineller Weise und die ganze Anstalt stellte in ihren blühenden Zeiten, wie oben bemerkt, ein wohl geordnetes, in gewißen Grenzen sich selbst regierendes Gemeinwesen dar. Er selbst stand zwar als Autokrator an der Spitze der ganzen Anstalt, aber aus der Mitte der Schüler hatte er in verschiedenen Richtungen unter dem Namen Oekonomen, Ephoren und Quästoren (auch Tribunen erscheinen in einem Berichte, jedoch ohne nähere Nachweisung, Löschke S. 38) Unterbeamte aufgestellt und für Straffälle ein förmliches öffentliches Gerichtsverfahren mit einem Consul, Senat und Censoren, Anklage und Vertheidigung eingeführt, wobei er selbst wieder als dictator perpetuus alles leitete. Die oeconomi hatten für die äußere Ordnung im Hause zu sorgen, das Zeichen zum Aufstehen und Schlafengehen, zum Gebet, zu den Lectionen tintinnabuli pulsu zu geben, das zeitige Aufstehen, die Reinigung des Körpers und der Kleider, der Zimmer, der Geräthschaften, das Zurichten der Betten, das pünctliche Einhalten der Arbeitszeit, die Ruhe und Ordnung während derselben zu überwachen. Es waren ihrer mehrere, die aber einen gemeinsamen Vorsteher hatten, an welchen sie über ihre Abtheilungen berichteten, der seinerseits dem Lehrer Meldungen machte. Natürlich behielt sich dieser überall die Oberaufsicht, sowie das Recht vor, nach Umständen selbst nachzusehen und einzugreifen. Die Ephoren hatten die

Aufsicht bei Tische zu führen und für Anstand, Reinlichkeit, Bescheidenheit, zeitiges Erscheinen und Gehen, sorgfältiges und vollständiges Angekleidetsein zu sorgen. Ihnen untergeben waren die Diskophoren (Scheiben- d. h. Tellerträger; Diskus = Tisch), welche bei Tisch auftrugen, ein Geschäft, das mit wöchentlicher Abwechslung bei allen herumgieng.

Die Quästoren endlich waren die Aufseher über das Arbeiten. Wöchentlich wurde für jede Classenabtheilung (tribus) ein solcher bestellt, alle mit einander hatten einen monatlich wechselnden Vorstand, dem die andern Bericht erstatteten; Versäumnisse des Gottesdienstes, der Hausandachten, der Uebungen und Lectionen hatten sie anzuzeigen, auch Themata und Fragen für eine halbstündige Unterhaltung nach dem Mittagessen vorzulegen. Nachsicht, Nachläßigkeiten oder Collusionen bestrafte Trotzendorf sehr strenge. Die Strafen bestanden theils in körperlicher Züchtigung, theils in Beschimpfung durch einen gemalten oder hölzernen Esel, der um den Hals gelegt wurde, theils im Einzwängen der Glieder (fidiculae),*) theils im Einsperren (carcer), nicht aber in Geld, weil letztere die Eltern, nicht die Kinder treffen (vgl. leges scholae goltbergensis Nr. 4 bei Pinzger p. 39). Manchmal mußte der Delinquent auch während des Essens auf dem Boden sitzen, oder neben dem Bette auf dem Boden schlafen. Verhängt wurden sie entweder von dem betreffenden Lehrer oder vom magistratus scholasticus. Für jeden Monat nemlich wählte Trotzendorf aus dem Schülercötus einen Consul, 12 Senatoren und 2 Censoren. Die Censoren waren Sittenaufseher auf der Straße beim öffentlichen Erscheinen, damit in körperlicher Haltung, Geberde und Rede der öffentliche Anstand gewahrt würde. Der Senat bildete einen Gerichtshof unter dem Vorsitze des Consuls. Er versammelte sich feierlich an einem ihm vorbehaltenen Orte, die Zuhörer standen herum, mitten unter ihnen Trotzendorf, der Dictator perpetuus. Der Angeklagte hatte einen besondern Platz; die Anklage erfolgte entweder durch Trotzendorf selbst, oder einen damit beauftragten Schüler, letzteres besonders, wenn gegen die Gesetze der guten Sitten gefehlt war. Die Abstimmung leitete der Consul; freigesprochen wurde der Beklagte, wenn er in förmlicher Vertheidigung seine Unschuld erwiesen, oder seine Schuld bekannt und in beifallswürdiger Rede Verzeihung nachgesucht hatte. Es wurde nemlich dem Beklagten die Verhandlung 8 Tage zuvor angesagt. Eine schlechte Vertheidigungsrede hatte auch bei geringer Verschuldung die Verurtheilung zur Folge. Daß jeder seine Vertheidigung selbst machen mußte, versteht sich von selbst. Das Urtheil verkündete der Consul, vollzog aber Trotzendorf selbst, indem er mit großem Nachdruck und Ernst die ganze Sache recapitulirte, manchmal auch den Spruch verschärfte. Das ganze Verfahren sollte dazu dienen, daß die jungen Leute frühe sich gewöhnten, die weltliche Obrigkeit, die Gerichte, tanquam Dei opus zu respectiren.

Manchmal wurden auch πανηγύρεις, feierliche Redeacte gehalten, bei welchen die Schüler lateinische Lobreden auf einander vortrugen, mit Kränzen bedacht, auch die Decorirten öffentlich ausgerufen wurden, „wie bei den olympischen Spielen.“ **)

Auch leibliche Uebungen waren Trotzendorf nicht ganz gleichgültig. Der genannte Redner sagt, non tam urgebat ea, quam permittebat; er wohnte den Uebungen im Ringen, Laufen 2c. an, beobachtete und lobte die Geschickten und Gewandten, tadelte die Feigen und Unbeholfenen. Dabei muß freilich bemerkt werden, daß in den leges scholae Nr. 18 ein Artikel sich befand, in welchem Sommers das Baden in kaltem Wasser, Winters das Betreten des Eises und Schneeballenwerfen ebenso verboten war, wie das immoderate vesci fructibus auctumni (s. d. Art. Baden S. 383). Diese Gesetze der Goldb. Schule (abgedruckt Pinzger S. 48, im Auszug bei Löschke S. 29—31), kurz und bündig, sind erst 7 Jahre nach seinem Tode gedruckt worden. Sie sind nicht von ihm

*) Die Fidicula oder Lyra wegen der Aehnlichkeit mit einer Fidel, Violine so genannt, bestand in einem dicken Brett mit Löchern, durch welche Hände und Hals gesteckt wurden.

**) Das Nähere über diese Sitte von zweifelhaftem Werth s. bei Löschke S. 37 bis 39, wo auch ein Beispiel angeführt ist.

geschrieben, „aber sein Geist weht in ihnen; sie sind eine reife Frucht von Trotzendorfs Leben und Streben."

In dieser Weise entfaltete Trotzendorf 25 Jahre lang vom Jahr 1531 bis 1556, unterstützt von 6—9 Collegen (Namen derselben bei Pinzger S. 68), eine segensreiche pädagogische und kirchliche Thätigkeit. Goldberg wurde nicht nur zu einer Pflanzschule tüchtiger Männer im Kirchen- und Staatsdienste für ganz Deutschland und Schlesien insbesondere, sondern galt auch für einen Hort der evangelischen Lehre, welche von da aus zunächst in dem Herzogthum Liegnitz sich verbreitete,*) so daß Melanchthon in der Vorrede zu der catechesis scholae goltpergensis (bei Pinzger S. 27) neben der weitverbreiteten Bildung den pium consensum ecclesiarum in tota regione et pietatem animi declaratam vera invocatione Dei zu rühmen hat. Daß Trotzendorf vorher, ehe es dahin kam, in heftigen Kämpfen mit den Schwenkfeldianern den Boden zu ebnen und zu reinigen hatte, ist schon oben bemerkt. Sehr ehrenvolle Berufungen nach Nürnberg und nach Görlitz lehnte er auf dringendes Bitten des Goldberger Magistrats ab. Uebrigens ist die Schule in Goldberg nicht als eine Privatanstalt zu betrachten. Vielmehr wurde Trotzendorf von den Herzogen von Liegnitz, Friedrich II. und dessen Sohn Friedrich III., durch namhafte Beiträge aus der fürstlichen Kasse unterstützt, sowie diese beiden Fürsten auch, so unähnlich sie sich sonst waren, an den Zuständen und der Erhaltung der Schule den regsten Antheil nahmen. Pinzger führt S. 25 und 50 einen Bericht Trotzendorfs an Herzog Friedrich III. nach seinem Wortlaut an, welchem eine kurzgefaßte Schulordnung beigelegt ist. In diesem Bericht wird der Fürst um Verordnung von Stipendia**) für arme lehrhafte Knaben, und um Aufstellung eines erfahrenen theologus angegangen, auch auf die geringe und schadhafte Beschaffenheit der Schulgebäude und Wohnungen aufmerksam gemacht, die in einem Kloster***) bestanden, welches eine Zeitlang leer gestanden hatte. Aus der beigelegten Schulordnung ist nichts neues anzuführen. Es wird auch hier die Grammatik und der Religionsunterricht (Katechismus, Hauptartikel der christlichen Lehre) betont und als Ziel der Schule aufgestellt, daß die Knaben gerüstet werden in hohen Facultäten zu studiren, in theologia, medicina, philosophia et jurisprudentia. Zuletzt wird die Ansicht ausgesprochen, daß zur Erhaltung der Schulordnung in Lectionen und Zucht wenigstens 6 Personen nöthig seien (s. o.).

Mancherlei bittere Erfahrungen blieben ihm übrigens nicht erspart. Insbesondere waren die letzten Jahre seines Wirkens für ihn eine Kette von schmerzlichen Ereignissen und Unglücksfällen aller Art, wie Rhavus sagt in der osterwähnten Rede: in extremo actu infelix fuit, labefactata disciplina diaboli insidiis et impulsu et crescente petulantia et malitia ingeniorum, fato quodam effetae hujus et delirae senectae mundi, in qua runnt bene constituta omnia atque intereunt honestae artes et disciplinae. †) Dahin gehört in den ersten Tagen des Jahrs 1550 die Hinrichtung zweier Schüler von 18—20 Jahren, ††) welche bei einem Gelage im Stadtkeller einen betrunkenen Nachtwächter, der sie angegriffen, unbedeutend verwundet hatten, sofort gefänglich eingezogen,

*) „Doctrina repurgata in Silesia publice primum in hoc loco est proposita. Fuit igitur hic locus, ut auri quondam feracissimos ita doctrinae evangelii seminarium uberrimum et feracissimum." praef. zu den precationes.

**) Solche Stipendia bestanden schon früher für Adelige und Bürgerliche, von Herzog Friedrich II. gestiftet.

***) Das alte Franziskanerkloster, ursprünglich ein schönes Gebäude mit Säulen, Kreuzgängen, anmuthigen Gärten, welches der Schule um das Jahr 1540 eingeräumt wurde.

†) Die gleichen Klagen über Zuchtlosigkeit der Jugend auch bei Luther, Melanchthon, Sturm u. a. s. Löschke S. 67. Wenn Raumer mit Recht bemerkt, daß bei Verwendung der Schüler beim Regiment den Complottirgeist werde gebrochen haben, so scheint es demnach, diese Institution habe doch zuletzt nicht mehr ausgereicht. Löschke S. 67 leitet die eingerissenen Unordnungen von einer Fluth polnischer Zöglinge ab, die seit 1549 von Krakau nach Goldberg zogen.

††) Die Quellen s. bei Löschke S. 64.

von dem jähzornigen Herzog Friedrich III. zum Tode verurtheilt und in Liegnitz enthauptet wurden. Ein dritter, gleich schuldiger, wurde durch Verwendung des Bischofs von Breslau, seines Verwandten, gerettet. Im Jahr 1552 und 53 wüthete eine Hungersnoth und Pest in und um Goldberg. Die Lehrer und Schüler verliesen sich meist; Trotzendorf harrte mit wenigen aus. Im Jahr 1554 verbrannten mit der ganzen Stadt Goldberg auch die Schulgebäude mit allen Lehrapparaten, Büchern und Handschriften Trotzendorfs. Die Schule erhielt in den Gebäuden der Johanniskirche in Liegnitz ein Asyl durch Vergünstigung des Herzogs. Während aber Trotzendorf mit dem Wiederaufbau der Schulgebäude in Goldberg beschäftigt war, milde Beiträge von allen Seiten sammelte und deshalb viel zwischen Goldberg und Liegnitz hin- und hergieng, wurde er am 20. April 1856 während des Unterrichts vom Schlag gerührt, als er eben Psalm 23, 4 erklärte, „und ob ich schon wanderte im finstern Thale, fürchte ich kein Unglück, denn Du bist bei mir, Dein Stecken und Stab trösten mich.“ Er sank zusammen mit den Worten: ego vero, auditores, nunc avocor in aliam scholam. Es waren seine letzten Worte, denn er hatte die Sprache verloren. Bei vollem Bewußtsein lebte er noch 5 Tage, den 26. April entschlummerte er sanft in den Armen seines Schülers Marcus Scipio. Am 28. April wurde er feierlich unter großem Zulauf von Leuten aus allen Ständen, auch der herzoglichen Prinzen, beerdigt und in der Johanniskirche beigesetzt. Das ihm dort errichtete Denkmal mit seinem Bildnis wurde 1699, als die Kirche auf Befehl Kaiser Leopolds den Jesuiten übergeben wurde, zerstört.

Trotzendorf war klein von Statur,*) von frischer Gesichtsfarbe und ernstem Aussehen, seine Haare waren schwarz, frühe gebleicht. Er war nie verheirathet. Einen fixen Gehalt bezog er nicht immer, sondern bestritt die nöthigsten Bedürfnisse von dem ihn treffenden Antheil am Schulgeld. Da er überdies sehr wohlthätig**) war, so lebte er in Dürftigkeit. Bildnisse von ihm finden sich nach Pinzger S. 33 in der Kirche zu Trotzendorf, in der Sacristei zu Goldberg und in der Johanniskirche zu Liegnitz. Eine Abbildung nach dem zweiten nebst einem facsimile seiner Handschrift ist der Lebensbeschreibung von Pinzger beigegeben. Er erscheint dort in dem pelzverbrämten Mantel, in welchem auch gewöhnlich Melanchthon abgebildet wird, mit einem Vollbart, das Haupt mit einem weit in die Stirn hereinreichenden Käppchen bedeckt. Auf dem stark durchfurchten Gesicht wohnen Ernst und Milde. Uebrigens wurde Ref. durch das Bild lebhaft erinnert an die Bilder, welche wir von dem Herzog Christoph von Württemberg haben. In der Art seines Sterbens aber ist ihm in unseren Tagen nachgefolgt ein berühmter Gelehrter und Schulmann, wie auch verehrter Mitarbeiter dieses Werkes, Ephorus Bäumlein in Maulbronn, der am 24. Nov. 1865, wie Trotzendorf, während des Religionsunterrichts, als er die Stelle Act. 2, 38 durch das Wort des Täufers Johannes Matth. 3, 2: μετανοεῖτε, ἤγγικε γὰρ ἡ βασιλεία τῶν οὐρανῶν erläuterte, vom Schlage gerührt und sterbend humeris discipulorum, wie es von Trotzendorf heißt, hinausgetragen wurde.***)

*) S. Pinzger S. 33 u. 58. Corpore parvus erat sed acumine magnus et arte, heißt es in seiner Grabschrift in Liegnitz; eher „ein compendium hominis quam homo.“

**) Non sibi divitias, sed eas congessit egenis;
Et magis aeternas accumulavit opes.
Crede mihi, si divitiis inhiasset et auro,
Mille greges pretio, mille parasset agros. ibid.

Eine andere Nachricht (bei Löschke a. a. O. S. 72) sagt, er sei ziemlich wohlhabend gewesen, er habe vor dem Brand ein Vermögen von 18000 Thlr. besessen, sei aber hauptsächlich durch den Brand darum gekommen.

***) Utque pius miles non de statione recedens
Pro patriis aris occidit atque focis,
Sic in palladiis ego longo tempore castris
Aera merens in iis fortiter occubui

aus der Elegia Nicol. Mylii de ardore praeceptoris sui Val. Trocedorfii in formandis puerorum studiis am Schlusse der precationes.

Eine Reihe von Inschriften auf den Trotzendorf errichteten Denkmälern führt Pinzger an a. a. O. S. 56 ff. Löschke p. 79 ff. Ebenso ist schon oben bei Anführung des rosarium und der precationes von den zahlreichen Gedichten auf Trotzendorf und die Goldberger Schule gesprochen worden, welche den genannten Schriften in lateinischer und griechischer Sprache beigegeben sind und Zeugnis ablegen für den ausgebreiteten Ruf Trotzendorfs und der Goldberger Schule.

Ueber dieses Goldberg aber, civitas aurimontana, aurimons, chrysopolis, πόλις χρυσορεινή 2c. genannt, ein Städtchen an dem Flüßchen Cattus (Katzbach), etwa 2 Meilen oberhalb Liegnitz, mag noch aus der praefatio zu den Precationes angeführt werden, wie dasselbe früher durch Bergwerke und Goldgruben, wie auch Goldwäscherei aus dem Fluß Cattus Ruf und Namen erhalten. In der Schlacht gegen die Tartaren 1241 standen bei Herzog Heinrich 500 metallici, von Goldberg geschickt; postquam vero defecerunt venae metallicae, quemadmodum omnia languidiora fiunt mundo consenescente, Deus bonum restituit multo praestantius, cum excitavit in eo loco doctrinam Evangelii, quae est aurum purgatum septuplum. Sicut Sarepta in Sidone, qua collatione meminimus valde delectari Trocedorfium, cum interirent aurifodinae, factus est locus ecclesiae, cum Elias hospes spargeret ibi doctrinam de Deo: ita haec Sarepta Goldbergica cessantibus prioribus opibus nunc facta est domicilium ecclesiae et piorum studiorum. Ueber die späteren Schicksale der Goldberger Schule, welche sich nie mehr zu der früheren Blüte erheben konnte und im 30jährigen Krieg sich auflöste, berichtet Näheres Löschke S. 91—95. Jetzt besteht in Goldberg noch eine lateinische Stadtschule (siehe Wiese, höheres Schulwesen in Preußen II, 171). Hirzel.

Tugend. Dieser Gegenstand ist hier nicht in derselben Weise und in dem Umfang zu behandeln, wie dies die Ethik, die philosophische und die theologische zu thun hat; wir haben nur die der Pädagogik zugewendete Seite desselben zu beleuchten. Jedoch setzt auch die Beantwortung der praktischen Fragen: was ist Kindestugend? wie soll sie erzeugt, wie zur Mannestugend erhoben werden? immerhin ein klares Erkennen des Grundbegriffes voraus; der denkende Erzieher wie der wissenschaftliche Pädagog bedürfen auch in diesem Punct einer festen, im Bereich der Ethik liegenden Basis, und so dürfen wir uns hier nicht davon dispensiren, einiges allgemeinere in Kürze voranzuschicken.

Merkwürdigerweise hat der Name Tugend, wie noch andere, für die Sittenlehre höchstwichtige Termini, — wie Pflicht, wie sogar Gewissen — keine biblische Heimat; er ist, wie diese, aus der antiken, heidnischen Ethik erst in die christliche Sprache herübergewandert. Das Alte Testament hat zwar ein Wort, das der virtus analog ist (chajil), und in der Zusammensetzung: „tugendsames Weib" gebraucht auch Luther dafür das Wort Tugend (Ruth. 3, 11, Proverb. 31, 10); aber es ist darunter weit nicht das Große und Allgemeine verstanden, was der Tugendbegriff in seinem ganzen Umfang in sich schließt; an dessen Stelle setzt das Alte Testament die Gerechtigkeit, als völlige Angemessenheit des Menschen nach Gesinnung und Handlungsweise im Verhältnis zum göttlichen Gesetz. Der heidnische Begriff, ἀρετή, virtus, legt auf die freie, mannhafte Bethätigung der inneren Kräftigkeit das Hauptgewicht, während dem Israeliten, gemäß der ganz entgegengesetzten Stellung, die er zu seinem Gott einnimmt, die absolute Unterwerfung unter das Gesetz Gottes das Höchste ist. Das Neue Testament kennt zwar das Wort ἀρετή, aber es kommt nur in vier Stellen vor und zwar in Schriften, auf deren Verfasser schon hellenische Bildung mehr oder weniger Einfluß geübt hat; von Paulus, der Philipp. 4, 8 das Wort gebraucht, ist dies ja bekannt; aber auch die beiden Briefe Petri, wo es I. 2, 9. II. 1, 3 und 5 vorkommt, verrathen solchen Einfluß, während weder die Evangelien, also Jesus selbst, noch Johannes und Jakobus, noch auch Paulus in seinen eigentlichen Lehrschriften es gebraucht. Und selbst unter jenen vier Stellen finden sich zwei (1. Petri 2, 9, 2. Petri 1, 3), wo unter ἀρετή, ἀρεταί nicht eine menschliche, sondern eine göttliche Qualität, die durch die Erlösung offenbar gewordene, die Menschen beseligend überströmende Kraftfülle Gottes zu verstehen ist. In Philipp. 4, 8 hat der

Apostel offenbar nicht die specifisch christlichen, sondern die allgemein menschlichen, auch beim Heiden vorhandenen Tugenden im Auge, in denen sich aber auch der Christ vom Heiden nicht soll überholen und beschämen lassen. Nur 2. Petri 1, 5 ist es christliche Tugend, aber auch hier in einem ganz speciellen Sinn, nicht als Inbegriff alles christlich-guten im Willen und Wandel, sondern als männlicher Muth, den Glauben zu behaupten. So hat nun auch die christliche Sittenlehre erst sehr spät den Tugendbegriff in jener Allgemeinheit aufgenommen; das Mittelalter kennt zwar die Tugenden (z. B. in Alcuins Buch von den Tugenden und Lastern) und weiß sie nach seiner Weise zu rubriciren (Cardinaltugenden, theologische Tugenden, heroische Tugenden; weitere scholastische Eintheilungsweisen hat u. a. Friedr. Heinr. Schwarz, evang. christl. Ethik, I. S. 273 f. zusammengestellt), und der Einfluß der antiken Ethik auf die Lehrweise der Kirchenväter und der Scholastiker macht sich auch in der vielfachen Verwendung des Tugendbegriffes bemerklich, aber es treten doch gemäß dem Geiste des Mittelalters die Ideen von christlicher Vollkommenheit, von Heiligkeit, es tritt überhaupt die mönchische Auffassung des Sittlichen viel zu stark in den Vordergrund, als daß der abstracte Tugendbegriff an die Spitze der Ethik hätte zu stehen kommen können. Für die Reformatoren wie für den Pietismus wiederum war die biblische Sprache und Anschauung maßgebend; Gottes Gebot und der Christen Gottseligkeit sind die dominirenden Begriffe und erst der Rationalismus, weil er das specifisch Christliche auf ein allgemein Menschliches reducirte, ist der eigentliche Tugendprediger und Tugendpoet geworden. „Tugend ist der Seele Leben," „Schön, göttlich ist die Tugend und meines Eifers werth" — in solcher Weise war nie zuvor in der Kirche die Tugend gefeiert worden. Mit dem Rationalismus ist auch dieser Stil wieder von den Kanzeln und aus der christlichen Dichtung gewichen; die Wissenschaft jedoch hat, da sie auch die abstracteren Begriffe nicht entbehren kann und als Wissenschaft an die biblische Darstellungsform nicht gebunden ist, den Tugendbegriff sich reservirt, ja sie hat durch die Verbindung desselben mit dem Pflichtbegriff und dem Güterbegriff (höchstes Gut) eine ethische Fundamentaltrias gewonnen (s. d. Art. Ethik). Gerade an diesem Punct aber haben sich sehr verschiedene Theorien entwickelt, über die nur Folgendes hier zu erwähnen ist. Während bei **Kant** die Tugendlehre ein Theil der allgemeinen Pflichtenlehre ist — nemlich derjenige, der nicht (wie die Rechtslehre) die äußere Freiheit, sondern die innere unter Gesetze bringt (s. s. Tugendlehre S. 4); während dagegen die **Herbart**'sche Schule (vgl. Hartenstein, Grundbegriff der ethischen Wissenschaften S. 318, 336) die Pflichtenlehre unter — oder vielmehr hinter die Tugendlehre stellt, indem ihr die Tugend „die Angemessenheit des gesammten Wollens an die Gesammtheit der sittlichen Ideen," in sofern freilich immer (S. 319) ein Ideal ist, das Bewußtsein der Pflicht dagegen, statt jener Harmonie, vielmehr eine innere Spaltung voraussetzt, da der Wille nicht von selbst schon eins ist mit der Idee des Guten, also das Wollen erst ein Sollen nöthig macht: so erscheinen dagegen bei **Rothe** die beiden Gebiete, das der Pflicht und das der Tugend völlig getrennt; die Tugend ist ihm (Theol. Eth. 2. Aufl. I. S. 397) „die specifisch für die Lösung der moralischen Aufgabe qualificirte moralische Kraft," die Pflicht dagegen „die moralisch geforderte Form des moralischen Producirens;" die Tugend sei immer nur eine Qualität der Person, die Pflicht, d. h. die Pflichtmäßigkeit eine Qualität der Handlung. Er beruft sich hiefür auch auf den Sprachgebrauch, der nie eine Handlung, sondern nur Personen tugendhaft, nie aber eine Person, sondern immer nur Handlungen pflichtmäßig und pflichtwidrig nenne — ein freilich verfehltes Argument, da auch eine Handlung, wie die des barmherzigen Samariters, tugendhaft, ebenso aber eine Person pflichttreu, pflichtvergessen genannt wird, und zwar letzteres keineswegs bloß in Bezug auf eine einzelne Handlung, sondern als Bezeichnung ihres constanten Charakters. Rothe weiß freilich seiner Tugendlehre (wir citiren diese nach Ausgabe 1, da in der zweiten keine für diesen Gegenstand irgend erhebliche Abweichung sich findet) ein überraschend reiches, selbständiges Material zuzuweisen; ihm sind die vier Grundtugenden, in welche sich die Tugend selbst „als normale Kräftigkeit der Persönlichkeit" (II. S. 368) aus-

einander legt, 1) Genialität, die künstlerische Tugend; 2) Weisheit — die wissenschaftliche; 3) Originalität — die gesellige; 4) Stärke, die Tugend des öffentlichen oder bürgerlichen Lebens; wogegen die Pflichtenlehre unterscheidet: 1) Selbstpflichten (allgemeine und besondere), 2) Socialpflichten (allgemeine und besondere, unter diesen die Familien-, die Staats- und die Kirchenpflichten). Es ist hier nicht der Ort, diese Verhältnißbestimmung zwischen Tugend und Pflicht prüfend weiter zu verfolgen; nur auf zwei Hauptpuncte muß aufmerksam gemacht werden. Erstens ist es ganz richtig, daß Genialität u. s. w. nicht als Pflicht hingestellt werden kann, daß diese vier vielmehr Kräfte sind, von Gott gegeben. Aber in soweit sie dies sind, müßen sie, wenn man sich unbefangen über ihre Natur und Bedeutung Rechenschaft giebt, nicht als Tugenden, vielmehr als Güter betrachtet werden, die Gott einzelnen Menschen und durch diese mittelbar dem ganzen Geschlechte verleiht; nennen wir denn nicht die eminente Befähigung eines Göthe und Schiller, eines Mozart und Beethoven vielmehr eine Gabe als eine Tugend? Und wenn Theremin auch von Rothe darüber belobt wird, daß er die Beredsamkeit als eine Tugend definirte, es ist und bleibt dies eine schiefe Behauptung; das Erste und Durchschlagende bildet auch in dieser Kunst die göttlich empfangene Gabe, das Talent, das sich niemand geben kann. — Zweitens aber, sofern wir solche Qualitäten doch auch als Tugenden bezeichnen, wollen wir damit ihre Abhängigkeit vom Willen ausdrücken und damit zugleich auch das Prädicat der Allgemeinheit ihnen beilegen; eine Tugend, zumal eine Cardinaltugend, kann doch nicht bloß einer Elite der Menschheit, „unsers Herrgotts Wunderkindern“ zukommen; jede Tugend als christliche muß in irgend einem Grad allgemein sein können — dann aber und in diesem Sinn ist sie auch Pflicht. Ich kann freilich keinem Knaben als Pflicht auferlegen: du mußt ein genialer Kerl, du mußt ein Original werden; aber ich kann jedem zumuthen, er soll weder triviales Zeug schwatzen noch der Nachbeter anderer Leute sein. Weisheit und Stärke im ethischen Sinn gehören ohnehin unter die Dinge, die, obgleich die Basis, der Kern desselben abermals eine Gabe von oben ist, doch in ihrem Vollsinn niemand ohne eigne Anstrengung erlangt, die aber zu erlangen und zu bethätigen jedes Christen Pflicht ist. Und so lassen sich denn alle die willkürlich gesetzten Schranken zwischen dem Gebiet der Tugend und dem der Pflicht schlechthin nicht aufrecht halten; was Schleiermacher schon erkannt, aber in der Ausführung nicht festgehalten hat, das ist von späteren Ethikern durchaus als feststehend nachgewiesen worden, daß der Inhalt beider Gebiete völlig der gleiche, der Unterschied nur ein formeller ist, nemlich daß ganz das gleiche sittlich Gute, was in der Form der Pflicht als ein Sollen erscheint, in der Form der Tugend schon zum Wollen, ja zum constanten Wollen, zur Gesinnung, noch mehr: zur Fertigkeit — wenn man so sagen wollte: zur persönlichen Sitte — geworden ist. Und darum können wir auch unsre Kinder Tugend nur lehren, indem wir sie alle Christenpflichten lehren; gelingt es, die Tugend als Gesinnung und Fertigkeit ihnen durch Angewöhnung, durch Beispiel und Haussitte beizubringen, so daß das Pflichtbewußtsein erst im reiferen Alter hintennach kommt, und somit nur das dem Geiste klar wird: was man schon längst zu thun gewohnt sei, was man gar nicht mehr lassen könnte, das sei recht vor Gott, das fordre er eben: dann ist der Erziehung ein Meisterstück gelungen. Es wird aber kaum je ein Individuum existiren, dem nicht schon zur Aneignung einer Tugend durchs wiederholte Geltendmachen der Pflicht die nöthigen Impulse gegeben werden müßten; und wenn nur dieser Impuls wirksam ist, wenn es nur schon so steht, daß ohne äußere Nöthigung, ohne Zwang und Drang das einfache Pflichtbewußtsein treibt, so ist die Tugend bereits im Werden, im gesunden Gedeihen begriffen.

Wir unterscheiden Tugend und Tugenden, ohne daß darum die letzteren bloß der Plural der ersteren wären. Tugend, von taugen, ist 1) eigentlich ganz allgemein die Tüchtigkeit, speciell aber die sittliche Gesinnungs- und Thatkraft, die sich stets bereit und wacker finden läßt, das Gute zu thun. Woher sie selber kommt und wie sie dieses Gute als solches erst erkennt, das ist Sache anderweitiger Erörterung; die christliche Ethik führt beides auf Gott, auf sein Offenbarwerden im Innern wie in der Geschichte, zumeist

in der Erlösung zurück, die im einzelnen Menschen zu einer Neugeburt, einer Umwandlung der Natur in das Bild Christi sich gestaltet. Sogenannte Tugendmittel, Mittel der Selbsterziehung können sie selber nicht hervorbringen, solange diese Basis, der gründlich neue, in Gott geheiligte Lebensgeist nicht vorhanden ist; erst auf diesem Grunde ist es dann Sache der christlichen Mündigkeit, daß jeder an sich selber als Erzieher arbeitet. In diesem neutestamentlichen Sinn ist es ganz richtig, daß die Tugend nicht lehrbar sei, so wenig als z. B. die Gesundheit; sie ist der Ausdruck, die Regung und Bethätigung eines Lebens, das aus Gott stammt, aber mit menschlicher Belehrung allein niemanden eingehaucht werden kann. Was gut ist, kann ich lehren, kann die Motive vollständig und nachdrücklich geltend machen, aber der Wille muß in seinen geheimsten Tiefen von einer höhern Hand gefaßt, von einem göttlichen Lebensodem angehaucht und erwärmt werden und sich eben als Wille erwärmen lassen; gerade die Hauptsache, das Einswerden des menschlichen Willens mit dem göttlichen, muß in diesem geheimen Heiligthum vor sich gehen, den Schlüssel zum Innersten der Festung hat keine Lehrkunst. 2) Tugend ist aber, wo sie existirt, doch niemals die bloße Kraft, die niemand sich selbst geben kann, sondern immer schon eine Fertigkeit, in dieser Kraft zu handeln, sie zu bethätigen; und Fertigkeit setzt immer schon Uebung voraus, so daß hier die sog. Tugendmittel, die Gymnastik der Sittlichkeit, die Selbstübung — und im Stande der Minderjährigkeit das Geübtwerden einen nothwendigen Platz hat. 3) Endlich: wie dem Griechen nur die καλοκάγαθία als sittliches Ideal genügt, so ergiebt sich uns bei der Analyse des Tugendbegriffs als drittes Grundmerkmal die Schönheit, d. h. die das höchste Wohlgefallen erregende Harmonie, das reine Ebenmaß, von welchem die sittliche Thatkraft und die sittliche Fertigkeit beherrscht wird; wir Deutsche gebrauchen zwar das Prädicat schön nicht unmittelbar von der tugendhaften Person (wie es sogar die Gräcität des Neuen Testaments thut — Joh. 10, 11, 2. Tim. 2, 3, 1. Petri 4, 10), aber wir nennen eine Handlung oder Gesinnung schön, wenn das Gute darin als etwas in sich vollendetes, durch keine, auch noch so nahe liegende, egoistische Rücksicht unterbrochenes oder beflecktes, den Menschen wie poetisch verklärendes, unser höchstes Wohlgefallen hervorruft, wie im Gegensatze zur Tugend das Laster (s. d. Art.) immer etwas häßliches, den Menschen schändendes ist. — Wenn wir sofort von Tugenden in der Mehrzahl reden, so ist es principiell ganz richtig, daß sie, wie sich Fr. H. Schwarz ausdrückt (Eth. I. S. 264), „nur die Vielfachheiten sind, in welchen die Eine Tugend als überall dieselbe nach verschiedenen Beziehungen hin sich äußert und gestaltet," daß also ihr Unterschied nicht durch eine Mehrheit elementarer sittlicher Gesinnungen, durch verschiedene Arten des Willens, sondern einfach durch die Mannigfaltigkeit der Objecte bewirkt wird, auf die sich der Eine, sich selbst stets gleiche, tugendhafte Grundwille richtet, und die eben durch ihre Verschiedenheit diesen Einen Grundwillen zu verschiedenen Arten des Verhaltens nöthigen, wie z. B. dieselbe Grundgesinnung sich gegen die Bosheit als Strenge, gegen die Schwachheit als Milde erweist, wie dasselbe Gottvertrauen einen Mann kühn im Reden und Handeln, zu andrer Zeit aber ebenso stille und geduldig macht. Die Tugenden sind nicht wie die Waaren in einem Magazin vertheilt, so daß jeder nach Belieben die eine wählen, die andre ablehnen könnte; der Mangel einer Tugend wird zur Untugend; ein Satz, den die Bibel in ihrer Sprache so ausdrückt: „so jemand das ganze Gesetz hält und sündiget an Einem, der ist es ganz schuldig" (Jak. 2, 10). Aber so sehr dieses Verbundensein aller Tugenden durch ihre innere Einheit, die Tugend, sich für jeden in die Aufgabe umsetzt, daß er nach ihnen allen streben, alle Lücken auszufüllen bemüht sein soll (wofür abermals die Stelle Phil. 4, 8, sonst aber auch Ermahnungen manchfacher Art wie Phil. 1, 9—11, Matth. 5, 48 u. a. m. anzuführen wären): so bleibt diese Gleichmäßigkeit der Ausbildung aller Tugenden doch immer ein Ideal, das jeder nur annäherungsweise realisirt, nicht bloß wegen der uns stets anklebenden menschlichen Unvollkommenheit, wegen der Nachwirkung der Sünde, sondern auch weil es das Wesen der menschlichen Persönlichkeit, das Gesetz der Individualisirung mit sich bringt, daß die Mischung in jedem wieder eine andere ihm eigene ist, daß also bei

jedem, auch dem Rechtschaffensten, eine und die andre Tugend stärker in den Vordergrund tritt. Ist z. B. bei dem einen der gewissenhafte, anhaltende Fleiß in seinem Beruf die Haupttugend, so fehlt ihm dagegen der kühne Muth, ein Neues zu schaffen; das Zartgefühl, gewiß eine edle Tugend, weicht bei einem andern einem rücksichtslosen Geltendmachen der Wahrheit und Gerechtigkeit; die Tugenden eines Luther sind nicht die eines Melanchthon. Aber wenn wir, ins Große und Ganze blickend, sagen müßen: ebendeshalb stehen nach Gottes Fügung die beiden neben einander, so ergänzt Gottes Schöpferhand den einen immer durch den andern: so darf doch der Einzelne sich dieses Gesetzes nicht als eines Vorwands bedienen, um sich der Verpflichtung zu dieser oder jener Tugend zu entledigen, weil ja ein anderer sie übe; und eben darum darf auch der Erzieher nicht sagen: in meinem Zöglinge ist nun einmal nur diese oder jene tugendhafte Anlage und Neigung, also pflege ich auch nur diese. Der Mann von gediegener Sittlichkeit wird gerade darin sich selbst erziehen, daß er sich die Lücken und Mängel, die ihm anhaften, nicht verbirgt, sondern daß er sie auszufüllen sucht, daß er auch, was ihm schwer wird, wofür Temperament, Neigung, Geschick und sittliche Kraft in ihm geringer ist, durch Selbstüberwindung sich aneignet; was seine persönliche Tugend ist, das wird dadurch nicht geschwächt, es wird sogar das Hervorstechende, das ihn Charakterisirende bleiben, aber er hat sich dann nicht positive Versäumnisse vorzuwerfen, seine Tugend ist, wenn auch im einzelnen nicht mit gleicher Energie und gleichem Erfolg entwickelt, bennoch eine ganze, in sich ungebrochene (vgl. d. Art. Charakter). Noch viel weniger darf der Erzieher sittliche Lücken am Zögling übersehen oder durch das Vorhandensein anderweitiger Tugenden für gedeckt, für entschuldigt achten; denn diese selbst sind noch viel zu wenig fest und solid, noch viel zu flüssig und weich; hält er mit diesen die sittliche Aufgabe schon für gelöst, so ist die Gefahr sehr groß, daß diese Tugenden selber wieder schwinden, dagegen die Mängel, die man geduldet, zu positiven Fehlern oder gar zu Lastern werden. In dieser Beziehung repräsentirt der Erzieher das Gesetz; was irgend recht, gut und löblich ist, das soll das Kind wollen und thun lernen — ist in ihm das Zeug vorhanden, ein Charakter zu werden, so wird sich dieser gerade aus jener Basis um so reiner von selbst heranbilden, wenn es Zeit dazu ist.

Hievon verschieden scheint immerhin die Frage zu sein, ob es nicht besondere Kindestugenden gebe, die der Erzieher zu bewirken und zu pflegen sich in erster Linie müße angelegen sein lassen und die nicht ebenso auch den Mann zieren würden. Der Unterschied des Unmündigen vom Mündigen und die daraus folgende Abhängigkeit des Ersteren begründet allerdings einen Unterschied; der unbedingte Gehorsam des Kindes, seine Schüchternheit, dann wieder die kindliche Form der Aufrichtigkeit, kraft deren es alles heraussagt, was es denkt, die Neigung ein ihm imponirendes Vorbild auch in Kleinigkeiten nachzuahmen u. dgl. — das alles wird an einem Kind uns als Tugend erscheinen, während es unmännlich wäre in späteren Jahren. Allein genauer betrachtet ist dies dennoch nicht ein Unterschied in der Gesinnung des Kindes und des Mannes, also im Wesen der Tugend selber, sondern jenes ist noch eingeschlossen in einen engen Lebenskreis, in dem sich die Gesinnung zuerst bethätigen muß; sobald es in das reifere Alter tritt und auch dann noch von Jahr zu Jahr erweitert sich dieser Kreis immer mehr, und nun wird allerdings z. B. die Offenheit und Aufrichtigkeit diesem gegenüber sich modificiren, wird durch die Lebenserfahrung, durch die Klugheit sich leiten lassen, hört aber darum nicht auf, sie nimmt nur die Gestalt der männlichen Lauterkeit und Wahrhaftigkeit an. Des Kindes Schüchternheit wird zu der Bescheidenheit, die auch dem verdientesten Mann zur Ehre gereicht; und der Kindesgehorsam, das Brechen des eignen Willens in Liebe und Ehrfurcht gegen die Eltern wird zum Gehorsam gegen Gott, zur Gottesfurcht, sowie der Staatsordnung gegenüber zur bürgerlichen Tugend, zur Loyalität. Für den Erzieher ergiebt sich daraus die negative und positive Regel, daß er nicht — wie wohl hie und da geschieht — die Kindestugend eben in ihrer Art und Gestalt schlechterdings permanent machen will, also von dem 16- und 20jährigen völlig den gleichen Gehorsam fordert

wie vom 6jährigen, oder daß er jenem das eigne Denken und das Geltendmachen frei gewonnener Erkenntnis ebenso für Naseweisheit, für Dreistigkeit und Mangel an Devotion anrechnet, wie er etwa einem Kinde es untersagen würde, superkluge kritische Bemerkungen zu machen; daß er dagegen selbst dazu helfen soll, jenen engen Kreis allmählich zu erweitern, und darüber wachen, daß nur jener naturgemäße Proceß, wodurch z. B. die Liebe und das Vertrauen des Kindes zum Vater sich auf Gott überträgt und so zur männlichen Frömmigkeit wird, ungestört vor sich gehen kann. Nur darauf sei hier aufmerksam gemacht, daß unverständige Eltern nicht selten eine Neigung des Kindes, die die Anlage zu einer Tugend in sich birgt, gering achten oder gar unterdrücken, weil sie ihnen unbequem ist, wie z. B. die Ordnungsliebe, die Pünctlichkeit in Bezug auf Schularbeiten, auf Kleidung, der Rechtssinn in Bezug auf Mein und Dein, das Begehren, etwas versprochenes auch zu leisten u. s. w. Ein Kind deshalb, weil es in solchen Dingen vielleicht kleinlich und ängstlich ist, zu verlachen oder zu schmähen oder ihm sein Pflichtbewußtsein als Thorheit auszureden, das ist ein unverantwortlicher pädagogischer Frevel; wir sollten ja froh sein an jedem Anhaltspuncte für sittliche Bildung, den uns des Kindes eignes Naturell darbietet.

Schließlich bleibt noch die Frage übrig: ob die Bildung der Tugend und zur Tugend damit anzufangen habe, daß man zuerst das Centrum feststellt und von da aus die einzelnen Tugenden zu gewinnen, sie aus jener Wurzel zu entwickeln sucht, oder ob umgekehrt eine Tugend nach der andern dem Kinde angebildet werden müße, um als höchstes und letztes Resultat die Tugend, die Gesammtheit und Einheit aller zu erzielen? Dem oben Gesagten gemäß würde auf letzterem Wege, dem einer mechanischen Zusammensetzung, das Ziel nie erreicht; Lebendiges muß organisch entstehen, die Vielheit aus der Einheit erwachsen. „Nicht auf Tugenden hat es die Erziehung zur Thatkraft abzusehen, sondern auf die Tugend, d. h. auf Stärke und Fülle der sittlichen Lebenskraft innerhalb der sinnlichen Schranken der Individualität." So lesen wir bei Grube, „Von der sittlichen Bildung der Jugend" S. 117. Aber — abgesehen davon, daß wir für den Tugendbegriff nicht bloß die Kategorie der Kraft, sondern zugleich die der Fertigkeit und des Bereitseins in Anspruch nehmen, — ist die Form der Aneignung auch des sittlich Guten für das Kind immer die Synthese, nicht die Analyse; der Mann stellt sich mit Denken und Wollen in einen Mittelpunct und zieht von da aus seine Peripherie und seine Radien, dem Kinde gegenüber gilt, wie seit Pestalozzi ja ein pädagogisches Dogma lautet, das Elementiren. Der Erzieher weiß und muß wissen, daß, indem er das Kind eine Tugend lehrt, durch Wort, Beispiel oder Gewöhnung, in dieser partiellen Tugend die ganze Tugend schon mitgesetzt ist; aber das Kind weiß das noch nicht und soll und kann es noch nicht wissen, es lernt eine Tugend nach und neben der andern. Daß allem rechtschaffenen Handeln und aller Scheu vor dem Bösen ein Grundmotiv innewohne, das vernimmt es seiner Zeit wohl aus dem Katechismus — Luther beginnt ja jede Erklärung eines Gebotes im Dekalog mit den Worten: wir sollen Gott fürchten und lieben — aber daß nun diese Gottesfurcht und Gottesliebe auch fordert, daß man nicht lüge, daß man sich nach des Kameraden Taschenmesser und nach des Nachbars Aepfeln nicht gelüsten lasse, das entwickelt sich für des Kindes Bewußtsein niemals von selber aus deren Begriff oder der innern Wirkung der Gottesfurcht und Gottesliebe, so wenig als ein Kind von selbst daran denkt, daß die Liebe, die es zu seiner Mutter hegt, ihm verbiete, ein andres Kind zu schlagen, — ja so wenig als es auch nur die solidarische Zusammengehörigkeit von Kindesliebe und Kindesgehorsam selber entdeckt. Somit kommen wir doch auf den scheinbar paradoxen Satz zurück: Die Jugend kann man die Tugend nur lehren, indem man sie die Tugenden lehrt. Aber je mehr sich die Jugend dem Alter der Reife nähert, um so mehr ist es alsdann angezeigt, ihr ein stets klareres Bewußtsein von dem innern Zusammenhang aller Tugenden, von der idealen Einheit derselben beizubringen und dadurch ihnen allen erst den festen Halt in Geist und Willen zu geben, dadurch jede einzelne auf eine höhere Potenz zu erheben. Diese Einheit ist keine andre als die Frömmigkeit,

εὐσέβεια; keine Moral weiß irgend eine Tugend zu nennen, die nicht in ihr ihren Ausgangspunct, ihre tiefste Quelle, ihre reinsten Motive hätte. **Palmer.**

Turnlehrer und Turnlehrerbildung. Wo man in der Entwicklungsgeschichte der Völker einer geregelten Pflege der Leibesübungen für den Zweck der körperlichen Erziehung begegnet, da treten natürlich auch Lehrer der Gymnastik oder Turnlehrer auf. In den altgriechischen Gymnasien amtirten als solche die Gymnasten und Pädotriben (s. Lange: Leibesübungen Bd. IV. S. 312 dieses Werkes). Es scheint, daß diese altgriechischen Turnlehrer meist aus der Zahl der Athleten hervorgiengen, welche die eigene Fertigkeit in den Leibesübungen mitbrachten, sich das erforderliche Unterrichtsgeschick erwarben und zuletzt förmlich Theoretiker wurden, deren sachverständiges Urtheil sich auch auf das diätetische Verhalten der Gesunden überhaupt, selbst auf Speisen und Trank, bezog. Allem Anscheine nach ergänzten die Gymnasten ihre Kenntnisse an der Hand der Erfahrung und durch die Winke der Aerzte.

Fast denselben Gang hat auch die Turnlehrerbildung in der Neuzeit genommen. Offenbar muß man in Gutsmuths den ersten deutschen Turnlehrer erkennen, der ganz dazu angethan war, für die Folge als Muster und Beispiel zu gelten. Gutsmuths (s. d. Art.) wurde nicht bloß epochemachend für Ausbildung und Verbreitung der Gymnastik, sondern auch für die Turnlehrerbildung. Ausgestattet mit reicher wissenschaftlicher Bildung und erzieherischem Talente, verband er damit eine genaue Kenntnis der antiken Gymnastik und desjenigen, was damit theoretisch und praktisch aus dem Gebiete der Leibesübungen der Neuzeit im Interesse der Erziehung zu verbinden war. Mit dem von Gutsmuths bis ins Einzelnste ausgearbeiteten Systeme der Turnkunst war zunächst dasjenige angezeigt, was der moderne Turnlehrer außer seinen wissenschaftlichen und moralischen Qualitäten für seine specielle Fachthätigkeit praktisch und theoretisch zu beherrschen habe. Jahn, der Nachfolger von Gutsmuths, der selber von diesem sagte: „dankbar denken wir an unsere Vorarbeiter Vieth und Gutsmuths," war als Turnlehrer offenbar anders geartet als Gutsmuths. Dieser fand seinen Beruf in der stillen Sphäre des Schulbezirks, jener wirkte als öffentlicher Turnlehrer auf deutsch-nationaler Grundlage namentlich durch Organisation und Beherrschung der Massen. Beide aber stimmten in der Forderung überein, daß der Turnlehrer ein Erzieher sein müße, der mit Hülfe seiner Kunst die Entwicklung des leiblichen Menschen im Zusammenhange mit seinen geistigen und moralischen Zielen zu fördern habe, wie auch Pestalozzi nicht sogenannte Gymnastiker als Turnlehrer haben wollte, sondern Lehrer, welche eine Einsicht in die Entfaltung und Zusammenhang des menschlichen Organismus haben „als psychologische Entfalter der Menschennatur." Es ist nicht bekannt geworden, ob Gutsmuths außer durch seine Schriften für die Ausbildung von Turnlehrern unmittelbar gewirkt hat. Von Jahn weiß man bestimmt, daß er eifrigst bemüht war, „die größeren und herangereifteren, vom Turnwesen besonders ergriffenen" seiner Schüler für das Turnlehreramt zu gewinnen und für Leitung von Turnanstalten zu empfehlen. Das Capitel „Turnlehrer" S. 215 seiner „deutschen Turnkunst" stellt schon ganz respectable Anforderungen zusammen, die vom erzieherisch-turnerischen Standpuncte aus an den Turnlehrer zu machen sind: „Der Turnlehrer muß vor allen Dingen bemüht sein, sich in den Turnübungen so viel Fertigkeit zu erwerben und zu erhalten als seine Leibesbeschaffenheit erlaubt. Nur eigenes Selbstversuchthaben und Erproben geben ihm einen deutlichen und klaren Begriff von der einzelnen Bewegung und Uebung und von den Wirkungen, so sie hervorbringen. Geht ihm auch die Erwerbung einzelner Turnfertigkeiten nicht von statten, so muß er doch in alle Theile der Turnkunst eindringen und in den Geist des Turnwesens." Mit diesen Worten bestimmt Jahn die technische Fachbildung des Turnlehrers. Da für Jahn und seine Zeit das Turnen vorwiegend ein deutsch-nationales Entwicklungsmoment war, so erklärt sich hier die Betonung des Eindringens in den Geist des Turnwesens, während sich die specielle Turnlehrerbildung etwa mit Aneignung eines methodischen Verfahrens beim Vorturnen so nebenbei

von selber machte. Mehr als Jahn war sein Mitlehrer Eiselen mit Erfolg bemüht, namentlich nach aufgehobener Turnsperre mit technischer, fast wissenschaftlicher Gründlichkeit die Ausbildung von Turnlehrern zu fördern. Zu gleicher Zeit mit Eiselen (1839) war Werner in Dessau in seiner bekannten Weise für Turnlehrerausbildung thätig. Doch scheint der Gang dieser Ausbildung noch einfach und empirischer Art gewesen zu sein. Auch als Spieß die Reform der deutschen Turnschule theoretisch begonnen und diese Reformen in der Darmstädter Turnschule praktisch dargelegt hatte (1849), beschränkte sich die Turnlehrerbildung der Hauptsache nach auf Erwerbung eigener Fertigkeit und Beobachtung der Turnunterrichtsertheilung. Bezeichnend für die Bildungsart der Turnlehrer in jener Zeit ist ein Brief von Spieß an den Schreiber dieses vom J. 1851: „Sie fragen, in welcher Weise ich meine Lehrcurse für Lehrer des Turnens halte. Noch waren bisher unsere Einrichtungen nicht von der Art, daß wir in größerem Sinne die Bildung für unsere Lehrer als Turnlehrer hätten ordnen können. Wie Sie aus meinen Schriften ersehen können, so sind meine Turnlehrer keine andere Leute als Lehrer der Schulen selbst. Solche im Unterrichten geübte Lehrer an Schulen kommen auf 4—6 Wochen zu uns, wohnen täglich allen Unterrichtsstunden der verschiedenen Classen bei und lesen dabei meine Turnschriften. An Winken und Anweisungen aller Art fehlt es da beim Unterrichte gar nicht. Die Lehrer sehen dabei unsere Einrichtungen, unser Handwerk, die Unterrichtsmittel, die Auswahl des Lehrstoffes, die ganze lebendige Darstellung dessen, was wir unter Turnunterricht begreifen. Sind mehrere Lehrer da, so bilden sie selber eine Classe und werden da wie Schüler unterrichtet, fühlen so an sich die Wirkungen dieses Bildungsmittels. Je erfahrener und befähigter die Lehrer überhaupt sind, desto erfolgreicher für sie ist auch der Aufenthalt an unserer Anstalt. So vorläufig ausgerüstet, gehen die Lehrer in ihre Schulen ab und beginnen selber den Turnunterricht zu geben. So haben es schon manche begonnen, die mit Geschick und Erfolg es trieben, sich angelegentlich auch theoretisch fortbildeten und dann und wann wiederkehren auf kurze Zeit in die Musterschule, zu neuer Erfrischung und Anregung. Sie sehen, das klingt gar nicht nach Katheder und Physiologie, dabei aber mehr nach Schulmeisterei." So einfach die hier dargelegte Methode der Turnlehrerbildung aussieht, so bekundet sie doch schon einen Fortschritt. Man legt hier den Hauptaccent auf die methodische Behandlung des Turnunterrichts, die nach Spießens Vorgang nicht mehr so einfach ist, als bei der älteren Jahn'schen Schule. Hier handelt es sich für den Turnlehrer nicht mehr bloß um ein Vormachen, sondern um ein genaueres Studium einer Turnunterrichtsmethode, die durchaus durch Anschauen und Unterrichtspraxis erlernt sein will. Doch sollten über die Spieß'schen Normen hinaus bald noch weitere Forderungen gestellt werden, die sich auf die anthropologischen Kenntnisse der Turnlehrer bezogen. Von Seiten der Ling-Rothsteinischen Schule wurde der Einwand erhoben, daß es mit der eigenen Turnfertigkeit und mit der Methodik allein beim Turnunterrichte nicht gethan sei. Der Turnlehrer, welcher die körperliche Ausbildung der Jugend fördern soll, müße namentlich auch Einsicht in die Beschaffenheit des menschlichen Organismus und seiner Entwicklung haben, damit durch richtige Anwendung der gymnastischen Hülfsmittel Kraft und Gesundheit der Turnschüler wirklich gefördert, nicht aber etwa gestört würden. Es braucht hier nicht weiter auf die Berechtigung dieser Forderung anatomisch-physiologischer Kenntnisse seitens der Turnlehrer eingegangen zu werden (s. d. Art. von Lange: Leibesübungen Bd. IV. S. 350) — jedenfalls hatten damit die Forderungen an die Turnlehrerbildung ihre Vervollständigung, zugleich auch wohl ihr Maximum erreicht. Der Abschluß dieser Erörterungen über Turnlehrerbildung fällt zusammen mit der Errichtung eigener Turnlehrerbildungsanstalten, wie der k. preuß. Centralturnanstalt in Berlin und der k. sächs. Turnlehrerbildungsanstalt in Dresden (1850). Die sächsische Regierung war die erste, welche die Turnlehrerbildung 1857 durch ein Regulativ ordnete, worin die specielle Fachkenntnis der Turnlehrer in folgenden Forderungen zusammengefaßt wird: „§. 6. Die schriftliche Prüfung besteht in einer nicht über 2 Bogen starken Abhand-

lung über ein Thema aus dem Gebiete des pädagogischen Turnwesens, wodurch dem Candidaten zur Kundgebung der zu seiner Fachbildung gehörigen Kenntnisse Gelegenheit gegeben werden soll. §. 7. Bei der praktischen Prüfung hat der Candidat eigene Fertigkeit in den hauptsächlichsten und für Schulen aller Gattungen gebräuchlichen Turnübungen, sowie seine Lehrgeschicklichkeit durch eine Probelection darzulegen. §. 8. Die mündliche Prüfung bezieht sich A) auf Anthropologie, und zwar auf a) allgemeine Knochenlehre: insbesondere Kenntnis der Gelenke und Ineinanderfügungen des Knochengerüstes, der daraus hervorgehenden Bewegungsmöglichkeiten und der dabei in Betracht kommenden Bänder und Knorpel; b) Uebersicht des willkürlichen Muskelsystems und klare Anschauung von der Lage und von der Wirksamkeit der einzelnen zur willkürlichen Bewegung des Stammes und der Gliedmaßen dienenden Muskeln; c) allgemeine Kenntnis vom Bau, von der Lage und den Functionen der Brust- und Unterleibsorgane; d) das Allgemeinste von der Einrichtung und von der Function des Nervensystems; e) allgemeine Gesundheitslehre oder Diätetik; f) Krankheitslehre, insoweit sie den Turnlehrer befähigt, die gewöhnlichen Fälle, welche beschränkend, abändernd oder verhindernd auf die volle allseitige Anwendung der gymnastischen Bildungsmittel einwirken, unterscheiden zu können. B) auf Turnlehre und Turnkunst, und zwar auf a) Zweck und Geschichte der Gymnastik und deren Verhältnis zur Erziehung; b) Literatur und Methodik der Gymnastik, insbesondere Kenntnis von der neueren Entwicklung des Turnwesens durch die Systeme von Spieß und Ling; c) deutliche Vorstellung vom Zweck und von den physiologischen Wirkungen der hauptsächlichsten Bewegungsformen." Dieselben Forderungen findet man wieder in den Reglements, welche in der Folge von mehreren deutschen Regierungen in Betreff der Turnlehrerprüfung erlassen wurden; z. B. von der württembergischen Regierung im „Statut der Turnlehrerbildungsanstalt zu Stuttgart" (1863), vom preußischen Unterrichtsministerium in dem „Reglement für die Turnlehrerprüfungen" (1866) und vom österreichischen Unterrichtsministerium in der „Verordnung über die Prüfungen der Candidaten für das Lehramt des Turnens an Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten (1870)."

Auf diesen Grundlagen dürfte sich auch für die Folge die Turnlehrerbildung allgemeiner fortentwickeln. Für das Gedeihen des Turnens liegt der Schwerpunct allerdings in der Heranziehung des rechten Turnlehrergeschlechtes. Die bereits bestehenden Turnlehrerseminare in Berlin, Dresden, Stuttgart und Karlsruhe suchen dem Bedürfnisse durch Abhaltung von Lehrcursen zu entsprechen, die meist auf die Zeit von 6 Monaten für das ganze Gebiet der pädagogischen Turnlehre berechnet sind, während man mit Nachhülfecursen von 4—6 Wochen die Turnlehrerbildung solcher zu fördern sucht, die schon einige Bekanntschaft mit dem Turnen besitzen und eine systematische Behandlung dieses Unterrichtszweiges in gedrängter Kürze kennen lernen wollen.

Ein Blick auf die Stellung der Turnlehrer in der Gegenwart zeigt schon ein viel erfreulicheres Bild als früher. Lange Zeit blieb es dem Zufalle überlassen: ob sich für die Turnlehrerstellen die geeigneten Männer fanden. Meist waren es eifrige und geschickte Turner, welche die Liebe zur Sache dem Turnlehreramte zutrieb. Es wurde bei diesen Leuten nicht gefragt: ob sie pädagogische oder wissenschaftliche Vorbildung besaßen, wenn sie nur die Technik der Turnübungen beherrschten und mit der Jugend auszukommen im Stande waren. Auf solche Weise kamen Leute aus allen Berufsarten zum Turnlehrerfach, hin und wieder wohl auch manche, welche dasselbe nur als Nothanker für ein verfehltes Lebensziel ergriffen. Obschon anerkannt werden muß, daß sich unter diesen Fachturnlehrern auch recht geschickte Männer vorfanden, die oft eine äußerst ersprießliche Wirksamkeit als Turnlehrer entwickelten, so machte sich doch bald die Forderung geltend, den Turnunterricht in die Hände von Lehrern an den Schulen selbst zu legen. Denn soll das Turnen wahrhaft gedeihen, so müßen die Turnlehrer auch sonst in das Ganze des Unterrichts und der Erziehung eingreifen, theils um vor Einseitigkeit bewahrt zu bleiben, theils um bei den Schülern in größerem Ansehen zu stehen. Schon Pestalozzi

verwarf isolirte Meister der Gymnastik. Je mehr das Turnen dem durch und durch geistigen Unterrichte entgegengesetzt ist, desto nöthiger ist jene Forderung, welcher auch noch äußere Gründe zur Seite stehen, indem durch die Verbindung des Turnlehreramtes mit dem Lehramte erst ein auskömmlicher Gehalt zu ermöglichen ist. Denn es bleibt wichtig, daß die Turnlehrer nicht bloß für das Turnlehreramt gebildet, sondern auch dafür honorirt werden. War ein Lehrer im Stande, an einer Anstalt z. B. 12 Turnstunden und 12 Lehrstunden zu übernehmen, so konnte dafür auch ein Gehalt von 5—600 Thalern mindestens geboten werden. In ähnlicher Weise sind denn auch neuerdings die Verhältnisse der Turnlehrer geordnet worden. Hie und da wurde die Turnlehrerwirksamkeit so umfänglich, namentlich in größeren Städten, daß eine Uebernahme von anderem Unterrichte neben dem Turnen nicht thunlich war, so daß man zur Anstellung eigener Turndirectoren und Oberturnlehrer schritt, denen die Leitung des gesammten Turnunterrichts mit Hülfe von anderen Schulturnlehrern bei größeren Schulcomplexen übertragen wurde.

In Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden und anderen deutschen Ländern ist im allgemeinen der seit Spieß adoptirte Grundsatz der Ertheilung des Turnunterrichts bei den Schulen durch die Lehrer der Schulen durchgeführt. Deswegen sind jedoch die Fachturnlehrer nicht ausgeschlossen; denn es giebt noch viele Turnanstalten bei Vereinen und Erziehungsanstalten, wo Fachturnlehrer sogar eher am Platze sein können, als Schulturnlehrer. Für die erste Einrichtung des Turnens haben sich auch die Wanderturnlehrer bewährt, welche von den Schulbehörden nach solchen Orten entsendet wurden, wo das Turnen noch fehlte, um hier durch Rath und That, durch Selbstunterrichten, durch Unterweisen der Lehrer und sonstige Nachhülfe die Sache des Turnens zu fördern.

Von Schriften über Turnlehrerbildung wären anzuführen: Leitfaden zur Instruction gymnastischer Gehülfen. Von H. Rothstein, Berlin 1860. — Ueber Heranbildung von Turnlehrern aus dem Lehrerstande. Von Dr. M. Kloß. Dresden 1861. — Theoretisches Handbuch für Turner zur Einführung in die turnerische Lehrthätigkeit. Von Dr. med. Angerstein, Halle 1870. — Die deutschen Turnlehrer halten zur Förderung ihrer Angelegenheiten ihre Versammlungen und haben ein eigenes Organ für ihre Bestrebungen in den „Neuen Jahrbüchern für die Turnkunst. Blätter für die Angelegenheiten des deutschen Turnwesens, vornehmlich in seiner Richtung auf Erziehung und Gesundheitspflege. Dresden, wovon 1871 der 17. Band erschien.

Die bereits bestehenden und von den betreffenden Regierungen unterhaltenen Turnlehrerbildungsanstalten in Preußen, Sachsen, Württemberg und Baden sind sämmtlich so organisirt, daß ebenso die theoretisch-praktische Ausbildung der Turnlehrer in längeren oder kürzeren Lehrcursen verfolgt werden kann, wie sie auch durch Herbeiziehung verschiedener Schulgattungen für die Ausbildung und Fortentwicklung der Methode des Schulturnens Sorge tragen. In Bayern und Oesterreich wird die Errichtung einer staatlichen Turnlehrerbildungsanstalt angestrebt, im Auslande besteht eine dergleichen nur in Stockholm. In der Schweiz, wo sehr tüchtige Turnlehrer wirken, hat man für Heranbildung von Turnlehrern durch öftere Zusammenberufung der Lehrer nach Orten mit Turnanstalten gesorgt, an denen kürzere Lehrcurse abgehalten wurden.

M. Kloß.

Turnanstalt. Wenn heutzutage mit dem Namen Turnanstalt die äußeren Einrichtungen bezeichnet werden, welche für Ausführung von Leibesübungen bestimmt sind, so blieb bei dieser Bezeichnung noch unentschieden: ob damit ein Turnplatz, ein Turnsaal, ein Turnhaus oder eine Turnhalle gemeint sei. Turnanstalt bezeichnet im allgemeinen die Plätze mit Einrichtungen für die Zwecke der Leibesübungen.

Die einfachere oder vollständigere Einrichtung der Turnanstalten steht in genauem Zusammenhange mit der inneren Entwicklung und äußeren Verbreitung des Turnens. Die erste deutsche Turnanstalt, welche Gutsmuths 1785 in Schnepfenthal benutzte, bestand

aus einem hübschen Platze am Rande eines Eichwäldchens, worauf einfache Hang-, Stemm-, Kletter- und Schwebeballen nebst Springvorrichtungen sich vorfanden.

Der Jahn'sche Turnplatz auf der Hasenhaide bei Berlin (1810) zeichnete sich schon durch größeren räumlichen Umfang und eine größere Mannigfaltigkeit in den Turnvorrichtungen aus, unter denen namentlich Reck und Barren als neue Hang- und Stemmgeräthe hervortraten. Fast durchweg fand man in den ersten drei Decennien unseres Jahrhunderts in ganz Deutschland die Turnanstalten nur als Uebungsplätze im Freien vor, die nothdürftig mit einigen Turngeräthen besetzt waren, an denen man sich in der besseren Jahreszeit bei gutem Wetter übte. Etwa vom Jahre 1830 ab sieht man die Turnkunst häufiger in Turnsäle einziehen, wozu man größere entbehrliche Localitäten von Gemeindehäusern, Kaufhallen oder Schulen benutzte. Erst seit der allgemeineren Einführung des Turnens bei den Schulen anfangs der vierziger Jahre schreitet man zur Ausführung eigener Turnhallen, die in ihrer primitiven Gestalt häufig genug nur an überdeckte Schuppen erinnerten, nach und nach aber sich immer zweckmäßiger und schöner, theilweise zu wahren Prachtbauten entwickelten.

So hat bei uns die Entwicklung der Turnanstalten denselben Gang genommen, wie die der Gymnasten des alten Griechenlands, welche in der frühesten Zeit ebenfalls nur offene geebnete Plätze waren, auf denen man dann des Schattens halber Platanenreihen anpflanzte, die man hierauf mit bedeckten Säulengängen versah, bis endlich das vollständige Gymnasium mit Paläſtra, Ephebeum, Xysta, Stadium und den verschiedenen Nebenräumen dastand. Namentlich sind seit der Verallgemeinerung des Turnunterrichts an höheren und Volksschulen anfangs der sechziger Jahre fast alle Haupt- und Mittelstädte Deutschlands zur Errichtung von Turnanstalten im größeren Stile geschritten, womit sich der Begriff der Turnanstalt dahin erweiterte und vervollständigte, daß man Turnhalle oder Turnhaus und Turnplatz als nothwendige und sich ergänzende Bestandtheile einer Turnanstalt ansah. Denn nur mit Hülfe dieser beiden unzertrennlichen Einrichtungen war die Regelmäßigkeit und Vollständigkeit des Turnens zu jeder Jahreszeit und unabhängig von den Witterungsverhältnissen ermöglicht und damit erst der Erfolg des Turnens gesichert.

Ein Blick auf die heutigen Turnanstalten in den größeren Städten, z. B. in Berlin, Dresden, Leipzig, Stuttgart, Hannover, Darmstadt, Prag, wie in vielen mittleren und kleinen Orten, zeigt eine große Verschiedenartigkeit in der Anlage. Je nach den localen Verhältnissen und Bedürfnissen haben auch die Turnanstalten ihr locales Gepräge erhalten, namentlich durch den Umstand: ob dieselben vorwiegend für Erwachsene, oder für die Schuljugend oder für beide bestimmt waren.

Alle modernen Turnhallen zeigen übereinstimmend im Inneren einen größeren freien Raum mit einem von 50 Fuß Länge und 40 Fuß Tiefe an aufsteigenden Größenverhältnisse zur Aufstellung größerer Turnabtheilungen. Diese Einrichtung gründet sich auf die in der Neuzeit mit Recht erfolgte Würdigung der Frei- und Ordnungsübungen, bei welchen die Turnenden Leibesübungen der einfachsten, schönsten und bildendsten Art im Stehen und Gehen ohne Zuhülfenahme von Turngeräthen meist gemeinschaftlich und im Takte ausführen. Diesem freien Raume hat man ganz zweckmäßig einen gedielten Boden gegeben, weil derselbe für den Winter eine warme Standfläche bietet und bei den Freiübungen die Hervorhebung von Takt und Rhythmus begünstigt. Diese Bedielung mit anderthalbzölligen Bohlen ist stets dem tennenartig hergerichteten Fußboden, oder der Belegung des Bodens mit Lohe, Sand u. dgl. vorzuziehen. Die häufig beliebte Belegung des Bodens mit Lohe giebt den Turnhallen ein unreinliches und unwirthliches Aussehen. Auch verbreitet die trockene Lohe einen für Augen und Lungen nachtheiligen Staub, während sich die angefeuchtete in schmieriger Form an die Füße hängt, einen kalten Fußboden abgiebt und eine übelriechende naßkalte Luft verbreitet. Auch eine theilweise Bedielung des Fußbodens mit Belassung gewißer Stellen mit Lohboden hat so viel Unzuträglichkeiten gezeigt, daß man neuerdings in allen Fällen zur totalen Bedielung

zurückgekehrt ist. Für die preußischen Schulturnhallen ist deshalb nach eingeholtem Gutachten die vollständige Bedielung officiell angeordnet. Zur Vermeidung von Unfällen kann man dann unter dem Reck 2c. transportable Korkmatrazen unterlegen. Für die Interessen der Turnvereine hält man die Bedielung der Turnhallen weniger für angezeigt, da beim Turnen der Erwachsenen die Frei- und Ordnungsübungen mit ihrem rhythmischen Gepräge weniger betont werden, als beim Turnen der Schulen. Dessenungeachtet ist auch für Turnvereine eine gedielte Turnhalle brauchbar. Man hat sich immer mehr davon überzeugt, daß die Turnhallen vorwiegend für das Winterturnen zu berechnen sind, weshalb man auch nicht alle Sommerturnübungen in die Turnhalle zu verlegen braucht. Trotzdem hat man nicht selten die Turnhallen wie überbaute Turnplätze angelegt, indem man darin Lauf-, Wurf- und Springbahnen, ja sogar Kletterthürme, anzubringen für angemessen hielt. Wo man durch das Fehlen eines Turnplatzes dazu veranlaßt wurde, läßt sich das schon hören. Sonst aber gehören solche Einrichtungen ihrer Natur nach ins Freie; auch macht ihre Anlage innerhalb derselben die Turnhallen unnöthigerweise kostspielig.

Der Umfang der heutigen Turnhallen im Grundriß wechselt in dem Umfange von 60 Fuß Länge und 50 Fuß Tiefe an, bis zu 150 Fuß Länge und 80 Fuß Tiefe ohne die Nebenräume für Eingang, Kleiderzimmer u. dgl. Gewöhnlich rechnet man zur Aufstellung und Bewegung in den Freiübungen auf 60 Turner einen Raum von 2400 Fuß im Geviert. So zeigt beispielsweise der Saal der städtischen Turnhalle in Berlin 150 Fuß Länge und 75 Fuß Tiefe (120,000 Thlr. Herstellungskosten), der Saal der Stuttgarter Turnlehrerbildungsanstalt 100 Fuß Länge und 60 Fuß Tiefe (65,000 Gulden), der Leipziger Turnhalle 120 Fuß Länge, 80 Fuß Tiefe (40,000 Thlr.), der Dresdener Turnlehrerbildungsanstalt 110 Fuß Länge, 55 Fuß Tiefe (45,000 Thlr.), der Berliner Centralturnanstalt 70 Fuß Länge, 45 Fuß Tiefe (25,000 Thlr.). Für die Bedürfnisse einer Schulturnanstalt, in welcher eine Classe von 50—60 Schülern bequem Raum zum Turnen hat, hält man die Größenverhältnisse von 60 Fuß Länge, 50 Fuß Tiefe und 16—18 Fuß Höhe für angemessen und war im Stande, solche Turnanstalten für 6 bis 10,000 Thaler herzustellen. In den meisten Fällen gieng man in Betreff der Länge gerne auf 70—80 Fuß ein, während man die Tiefe auf ca. 40 Fuß beschränkte. Das hatte seinen Grund darin, daß die Baumeister eine kostspielige Dachconstruction als Sprengwerk versehen mußten, wenn die Tiefe der Turnhalle weit über 40 Fuß hinausgieng. Solchergestalt sind in den sechziger Jahren in Deutschland sehr viele Schulturnanstalten erbaut worden, obgleich eine größere Tiefe für den Turnunterricht immer vortheilhafter ist.

Einen wichtigen Punct bildet die Höhe der Turnhalle, da es von ihr wesentlich abhängt: ob in derselben im Winter eine angemessene Temperatur von mindestens 8° Wärme zu ermöglichen ist. Es war eine irrthümliche Ansicht, wenn man wähnte, eine Turnhalle brauche gar nicht beheizt zu werden, da die Turnübungen von selber warm machten. Man übersah dabei, daß sich in einem von der äußeren Temperatur abgeschlossenen Raume eine eiskalte, kellerluftartige Atmosphäre bildet, die um so nachtheiliger auf den Organismus wirkt, wenn derselbe in leichte Transpiration gerathen ist. Wenn nun mit Rücksicht auf unsere klimatischen Verhältnisse der Zweck der Beheizung erreicht werden soll, so muß sich die Höhe des Turnsaales in dem Umfange von 16 bis höchstens 24 Fuß halten. Bei solchen Höhenverhältnissen wird man im Sommer einen kühlen, im Winter einen leicht heizbaren Turnraum erhalten, in welchem mit Hülfe einer leicht anzubringenden Ventilation auch stets die beim Turnen so nöthige frische Luft gewonnen werden kann.

Ueberall, wo man jenes Höhenverhältnis überschritt, haben die Turnhallen für den Winter ihren Zweck nicht erfüllt. Namentlich für Schulturnclassen, die meist am Tage turnen, sind allzuhohe Turnräume unpraktisch; für Turnvereine Erwachsener, die vor-

wiegend Abends in größeren Massen und bei Gaslicht turnen, machen sich die Uebelstände einer nicht gehörig heizbaren Turnhalle weniger fühlbar.

In Betreff der Beheizung ist noch der Umstand wichtig: ob die Turnsaaldecke eine geschlossene sei, oder ein sogenanntes offenes Gesperre zeige. Die Architekten haben eine Vorliebe für offene Gesperre, weil dieselben dem Turnraume ein imposantes Ansehen geben. Man kann sich aber bald davon überzeugen, daß die offenen Dachräume dem eigentlichen Turnraume die Wärme entziehen, während im Sommer die Sonne das Dach so erwärmt, daß wenigstens am Tage eine lästige Temperatur im Turnsaale erzeugt wird. In dem Vorgedachten ist derjenigen Räumlichkeiten der Turnanstalten gedacht, die als unbedingt nothwendig angesehen werden müßen. Fast überall haben außerdem noch Nebenräume: Eingang, Corridor, Kleiderzimmer, Fechtsaal, Lehrer- und Hausmannswohnung, Conferenzzimmer u. dgl. ihre angemessene Berücksichtigung erfahren. Im ganzen hat man sich bei solchen Anlagen an das Nothwendige und Einfache gehalten; nur selten verstieg man sich bis zu Säulenhallen, Gallerien und Logen für die Zuschauer. Nur hie und da hat man den Turnhallen sogar noch besonderen architektonischen Schmuck gegeben.

Was die Ausrüstung einer Turnanstalt mit Turngeräthen anlangt, so hat dabei die Neigung zur Abwechslung einer Vermannigfachung der Turngeräthe besonderen Vorschub geleistet. Doch ist auch seit Spieß das Bestreben sichtbar, mehr Einfachheit und Zweckmäßigkeit in die Construction der Turngeräthe, wie Einheit in die Gruppirung derselben, namentlich für Unterrichtszwecke, zu bringen. Ueberblickt man die Turngeräthe einer Turnanstalt, so lassen sich dieselben der Hauptsache nach in Hang- und Stemmgeräthe, sowie in das Spring-, Kletter- und Voltigirzeug zusammenfassen. Als hauptsächliche Hangelgeräthe sind Reck, Stangengerüst, Hangschaukel, wagerechte und schräge Leiter, Schaukelringe und Rundlauf im Gebrauche, während zu Stemmübungen vorzugsweise der Barren dient und für diesen als Ersatzmittel zuweilen der Stemmbalken und Querbaum zur Anwendung kommen. Zum Voltigiren dient das bekannte gepolsterte Schwingpferd, zur Vorübung der Springbock. Für Erwachsene sind neuerdings Springtische und Sprungkasten in Aufnahme gekommen; das letztere Geräth ist in der norddeutschen Armee eingeführt. Ein neues Turngeräth „Schwebebarren" nimmt in der württembergischen Turnschule eine hervorragende Stellung ein. Dieses höher und tiefer zu stellende eiserne Turngeräth besteht der Hauptsache nach aus zwei Barrenholmen, die in wagerechter Lage zu den gewöhnlichen Stütz- und Hangübungen benutzt werden, während sie bei senkrechter Stellung wie ein Stangenpaar zum Klettern dienen. Das Hängen des Barrens in der Schwebe macht denselben zum Schiebe- und Ziehkampf geeignet, wenn sich zwei oder mehr Turner an den Querrahmen gegenüberstellen. Für Kletter- und Steigeübungen dienen Steige- und Sprossenmasten, Kletterstangen, Klettertaue, Strickleiter und Knotentaue, zum Schwebegehen: Schwebekanten, Schwebestangen, Schwebebaum und Gehschaukel. Sprungbretter, Trampolin (elastisches Sprungbrett), Sturmlaufbrett und Springel zum Auflegen der Springleinen, sind bekannte Hülfsmittel beim Springen. Zu den beim Turnen in Gebrauch kommenden Handgeräthen (Hantel, Keulen, Holzstäbe &c.) sind neuerdings noch die Jäger'schen „Eisenstäbe" gekommen, die in einer Länge von 3 Fuß und bei einer Schwere von 8—7 Pfund zu allerlei fechtartigen Bewegungen und Stabschwüngen wie beim Bajonnetfechten mit dem Gewehre benutzt werden und zugleich zur Belastung der Arme dienen.

Da die Turnanstalt mit ihren Einrichtungen durch Einheit und Zusammenstimmung in sich selbst und zum Zwecke der Sache ein harmonisch abgeschlossenes Ganzes bilden und einen künstlerischen Eindruck gewähren soll, so ist auf eine geschickte und sachgemäße Aufstellung der Turngeräthe besonders zu sehen. Namentlich in Turnanstalten für Schulen war man darauf bedacht, den Turngeräthen eine solche Einrichtung zu geben, welche die Massenübung auch an den Geräthen ermöglicht. Durch den Langbarren, den Stangenwald und andere Vervielfältigung der Turngeräthe hat man diesem Bedürfnisse der Massenübung bei Schulclassen zu genügen gewußt. Wie auch bei kleinem Raume eine

Turnanstalt durch eine sinnreiche Combination von verstellbaren, und in den Boden versenkbaren Turngeräthen zweckmäßig ausgerüstet werden könne, hat H. Kluge gezeigt in dem Aufsatze: „Die Kluge'sche Turnanstalt in Berlin" (Jahrbücher für Turnkunst, B. 7 S. 6 u. 8, sowie Band 14, S. 126).

Wo es jedoch der Raum irgendwie gestattet, wird man stets wohl thun, statt der stellbaren Turngeräthe feststehende anzubringen; die stell- und versenkbaren Einrichtungen werden beim Gebrauche gar zu leicht wackelig und schadhaft. Nur Barren, Springel und das Voltigirzeug sind für die Turnsäle tragbar zu machen, da sie für gewöhnlich bei Seite gestellt und dann an jedem gerade passenden Orte in Gebrauch genommen werden können. Zur Herstellung der Turngeräthe bedient man sich am geeignetsten des Holzes; zu den Tragsäulen im Turnsaal ist Fichtenholz das geeignetere und wohlfeilere, für den Turnplatz nimmt man der Dauerhaftigkeit wegen gern festeres Holz von Eichen, Rüstern und Buchen.

Für die Griffflächen an den Hang- und Stemmgeräthen zieht man das elastische Eschen- und Buchholz, auch Jungeiche vor. Eisenconstructionen geben schlechte Griffflächen ab, machen die transportablen Turngeräthe schwerfällig und vertheuern die Turngeräthe um das Dreifache.

Ueber Construction der Turngeräthe und der Turnhäuser nach verschiedenen Bedürfnissen geben folgende Schriften nähere Auskunft:

Anleitung zur Einrichtung von Turnanstalten für jedes Alter und Geschlecht. Von W. Angerstein. Mit 35 Tafeln Abbildungen. Berlin, Weydling, 1863 (2 Thlr.)

Vier Blätter Werkzeichnungen von Turngeräthen. Von Friedländer, Elbing, 1863 (1 Thlr.).

Kurze Anleitung zur Einrichtung von Turnlocalitäten und Turngeräthen, mit 3 lith. Taf. von J. Niggeler. Bern 1865.

Sieben Tafeln Werkzeichnungen von Turngeräthen. Von J. L. Lion. Leipzig, Keil, 1865 (1 Thlr.).

Turnhallenpläne nach Maß der württembergischen Turnordnung. Stuttgart 1866 (2 fl. 30 kr.).

Wenn nun auch der Turnsaal Schutz gewährt gegen Kälte und schlimme Witterung und durchaus nöthig ist für den regelmäßigen Betrieb der Leibesübungen, so macht er doch nicht die ganze Turnanstalt aus, es gehört dazu wesentlich ein freier **Turnplatz** mit schattigen Bäumen für das so außerordentlich wohlthätige Turnen in frischer Luft und für die herrlichen Turnspiele. Die Größe des Turnplatzes wird sich immer nach der Turnerzahl richten; doch ist auf demselben gleichfalls ein größerer Raum für die Freiübungen und die Turnspiele frei zu halten, während die Turngeräthe ringsum an den Seiten aufzustellen sind. Als Minimum der Turnplatzgröße nimmt man 150—200 Fuß im Geviert an. Zum Schutz gegen die Witterung werden die Turngeräthe im Freien mit Oelanstrich versehen, wie die eingegrabenen Turngeräthe gegen Fäulnis durch Theerüberzug und Ankohlung geschützt werden. Auf dem Turnplatze sind Sprung-, Wurf- und Laufbahnen in größerer Ausdehnung anzubringen, wobei man, wie überhaupt bei Aufstellung der Turngeräthe im Freien, Rücksicht auf den Sonnenstand während der Turnzeit nehmen soll, damit die Turner während der Uebung nicht von der Sonne geblendet werden. Frisches Wasser zum Trinken vor den Turnübungen, wie zur Unterdrückung des Staubes an den Springstellen ist für den Turnplatz dringendes Bedürfnis. Wenn früher der Turnplatz ohne Turnhalle ein halbes Ding war, so ist nunmehr die Turnhalle ein halbes Ding ohne Turnplatz; beide ergänzen sich für Sicherstellung eines gedeihlichen Turnbetriebes. **M. Kloß.**

Türk. Wilhelm von Türk wurde am 8. Januar 1774 zu Meiningen geboren; sein Vater war herzogl. Kammerpräsident und Obermarschall; seine Mutter, welche eine fromme und feingebildete Frau war, starb am 3. September 1779. Ihr Tod bewirkte die Auflösung des Hausstandes; die Kinder kamen in fremde Hände, Wilhelm in das

Haus eines mütterlichen Oheims, des Oberjägermeisters, Freiherrn von Bibra. Er empfieng dort eine sehr sorgfältige, liebevolle und strenge Erziehung, unter deren Einfluß sich sein Wille zu der Kraft ausbildete, die eine besondere Zierde von Türks Charakter ist. Die Verhältnisse der Verwandten waren sehr glücklich, und die Jugend Türks blieb von allen Sorgen unberührt; doch ließen sie ihn Blicke in die Nothstände des Volkes thun, welche nicht ohne Einfluß auf die Vorsätze blieben, die der heranwachsende Knabe für sein Mannesleben faßte. Wie für Pestalozzi das Wort seines Großvaters omne malum ex urbe und das Mitleid mit den in Fabriken arbeitenden Kindern bedeutend wurde, so für Türk die Theilnahme für diejenigen, welche die Jagdgesetze des vorigen Jahrhunderts, einer der häßlichsten Auswüchse des Feudalismus, elend machten. Wenn er die Sträflinge, ein Brett mit einem Hirschgeweih auf dem Rücken, karren und ihre Angehörigen betteln sah, da nahm er sich vor, einmal den armen Leuten zu helfen. So bildete er sich in streng aristokratischer Umgebung zeitig zu dem Philanthropismus aus, der später den Inhalt seines Lebens ausgemacht hat. Unterrichtet wurde Türk in Gemeinschaft mit seinem Vetter durch einen Privatlehrer; von Natur kränklich sah er sich auf das Studium gewiesen und erfaßte dasselbe mit Eifer und großer Selbständigkeit. Lehrgegenstände, in denen er keine Stunden hatte, trieb er für sich allein. Als ihm einmal der Lehrer „in der Mechanik“ sagte, daß ein Kammrad immer durch ein Kammrad getrieben werden müße, wagte er „wiewohl furchtsam und sehr bescheiden“ Widerspruch. „Eine derbe Ohrfeige war die Strafe“ — so erzählt er selbst — „meiner naseweisen Bemerkung. Sie kränkte mich tief. Sobald ich einige Muße hatte, machte ich ein Kamm- „und ein Kronrad von Kartenblättern, befestigte sie an Wellen von Holz und zeigte nun „meinem Lehrer die Richtigkeit meiner Vermuthung.“

Im Alter von 17 Jahren bezog Türk die Universität Jena; es ist interessant, zu lesen, daß er keinen römischen Dichter kannte, weder griechisch gelernt hatte, noch Mathematik verstand. Er hat fünf Semester studirt und dann in seiner Heimath Meiningen das Staatsexamen als Jurist abgelegt und wohl bestanden, aber keine Anstellung gefunden, weil sein Vater Präses des einen, sein Bruder Mitglied des andern der beiden Landescollegien war. Dadurch entstand große Verlegenheit, umsomehr als die Mittel der Familie nicht dazu ausreichten, den jungen Türk, wie man es wünschte, in Hamburg die Handlung lernen zu lassen. Aus dieser Noth rettete ihn seine Geschicklichkeit im L'hombrespiel; durch dieses nemlich gewann er sich die Gunst des besuchsweise in Meiningen anwesenden Prinzen Karl von Mecklenburg-Strelitz wenige Tage vor dessen unerwartet erfolgendem Regierungsantritt. Türk erhielt unter dem 4. Juni 1794 eine vorläufige Bestallung als Auditor der Justizkanzlei und Kammerjunker, „wie denn an „den kleinen Höfen Hof- und Staatsämter immer verbunden zu sein pflegen.“

Die Lebensverhältnisse waren gar eigenthümlich; so gehörte es zu seinen Obliegenheiten, „jeden Abend drei Stunden lang Whist zu spielen,“ und er hat das elf Jahre lang ausgehalten. Daß er unter den sehr heterogenen, zum Theil abspannenden Amtspflichten Zeit fand, die englische Sprache zu erlernen und sich in der Naturkunde gründliche Kenntnisse anzueignen, macht ihm gewiß Ehre; größere Ehre aber macht ihm jedenfalls das offene Auge und das warme Herz für die Leiden „des gemeinen Mannes,“ dessen sittlicher und religiöser Bildung sich nach besten Kräften anzunehmen, sein ernster Vorsatz wurde.

Die Gelegenheit dazu wurde ihm, da er im Jahre 1801 zu seinen bisherigen Pflichten noch das Referat in Schulsachen erhielt. Die erste Schulrevision, welche er unternahm, führte ihn zum erstenmale in seinem Leben in das Innere einer Schulstube, da er selbst nur privatim unterrichtet worden war. Er hatte großes Missfallen an dem Treiben des Schullehrers. „Es war ein mechanisches Abrichten, wobei Lehrer und Kinder zu bedauern waren.“ Als ihn aber der erstere, dem er seine Unzufriedenheit zu erkennen gab, erwiderte, er möge es ihm nur sagen, wie es besser zu machen sei, da stand der junge Schulrath natürlich rathlos da. Der Rath zweier tüchtiger Schulmänner, Bisbecks (über

dessen Antheil an der Einrichtung des Seminars zu Mirow die Geschichte dieser Anstalt von Beckström, 1870, Nachricht giebt) und Gerlings, eigenes Studium und Reisen machten aber bald aus dem Justizkanzleirath einen firmen Schulmann. Schon im Jahre 1804 erschien die seiner Zeit epochemachende Schrift: „Ueber zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten als eines der wirksamsten Beförderungsmittel einer wesentlichen Verbesserung der niedern Volksclassen mit vorzüglicher Rücksicht auf Mecklenburg." Sie trägt das Motto: nicht mir, sondern den Brüdern! Mit rücksichtslosem Freimuth deckt er die Schäden der damaligen Verwaltung auf. „Elende, enge, niedrige Schulzimmer, denn nicht selten ist das Haus des Schulmeisters das schlechteste im Dorfe, eine verdorbene, verpestete Luft, der höchste Grad der Unreinlichkeit, der nicht selten dadurch, daß die Schulstube zugleich Wohnzimmer, Werkstätte und Stall für das Federvieh ist, herbeigeführt wird. Unwissende, ungesittete, unreinliche Schulmeister, welche die Schule als einen nothwendigen Nebenbehelf, die Betreibung ihres Handwerks als die Hauptsache betrachten und dieses leider!! nur zu oft thun müßen, wenn sie nicht hungern wollen. Eine Methode, wenn man anders diesen Ausdruck misbrauchen will, um die nothdürftige, erbärmliche Anwendung eines schon an sich höchst widersinnigen Schlendrians zu bezeichnen — die nur darauf hinausläuft, das Gedächtnis des Kindes mit ihm unverständlichen Stellen und Sätzen des Katechismus und der Bibel zu überladen, es nothdürftig buchstabiren und lesen zu lehren (an Schreiben und Rechnen ist oft gar nicht zu denken), währenddem Kopf und Herz gleich leer und die Hände unbeschäftigt bleiben." S. 24. An anderer Stelle beschreibt er die „Schulhalter" noch näher als: „invalide Soldaten, verdorbene Schreiber, Wirthe und Bedienten." S. 63. Ebenso unerschrocken ist er in seiner Polemik gegen den von ihm beschriebenen Zustand und diejenigen, die ihn verschuldet haben: Man sieht auf lustige, geräumige Ställe für das Vieh, auf tüchtige Knechte und Mägde zu dessen Wartung, auf Reinlichkeit — der Gutsherr besucht nicht selten selbst seine Ställe, tadelt, bessert und ordnet an, wo es fehlt, aber die Schulstube, der Ort, wo seine künftigen Untergebenen erzogen, gebildet werden? Es sagte einst ein würdiger Menschenfreund: man fordre doch für die Menschen vorerst — nicht Menschen-, sondern Pferderechte — so wirds schon gut um sie stehen." S. 26.

Aus seinen Reformvorschlägen heben wir nur zur Charakterisirung der Zeit und des Landes den hervor, das Einkommen des Landschulmeisters einschließlich der Wohnung und der Naturalien auf 65 Thlr. jährlich heraufzubringen, S. 79; ein Ansatz, dem er wegen seiner Höhe selbst kein günstiges Prognostikon zu stellen scheint.

Im weiteren Verlauf seiner Arbeit für die mecklenburgischen Schulen steigerte sich sein Interesse für Erziehung und Unterricht in dem Maße, daß er sich entschloß, eine größere Schulreise zu unternehmen, um Tillich, Olivier, Pöhlmann und vorzüglich Pestalozzi persönlich kennen zu lernen. Er borgte sich das nöthige Geld und machte sich am 10. Mai 1804 auf den Weg. Den Ertrag dieser Reise haben wir in Türks Buche: „Briefe aus München-Buchsee über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode." Leipzig 1806. Unter den Biographen Pestalozzi's hat namentlich Blochmann diese Briefe benützt und uns sehr interessante Auszüge aus denjenigen Theilen derselben gegeben welche das persönliche Verhältnis des Verfassers zu dem Gegenstande seiner Verehrung angehen. Sie geben aber außerdem auch eine ausführliche Anwendung der pestalozzischen Methode auf den Unterricht in der Größenlehre und in der Sprache.

Nach sechsmonatlicher Abwesenheit traf Türk wieder in Strelitz ein; er war bis jetzt ein freisinniger Philanthrop gewesen, aber doch, wie das aus seiner äußeren Stellung leicht erklärlich ist, bei alle dem Absolutist geblieben; die Hofluft, die er seit mehr als einem Jahrzehnt eingeathmet hatte, war seine Lebensluft; er fand natürlich, was er sah und was er that. Das halbe Jahr, welches er in der Schweiz gelebt, hatte in seinen Lebensanschauungen eine radicale Veränderung hervorgebracht; Hoffeste kamen ihm vor wie Komödien, das Whistspiel war ihm unerträglich. Er war fremd geworden in seiner

Heimat. Allerdings hatte er glänzende Aussichten, aber sie lockten ihn nicht mehr, denn er sah wohl ein, daß in dem engen Kreise, in den er gestellt war, sich auch von hoher Stelle aus wenig wirken ließe, und es wurde ihm wohl auch das klar, daß er mit seinen letzten Wünschen, wie Aufhebung der Leibeigenschaft, nicht würde durchdringen können. Das waren die Gründe, aus denen er den oldenburgischen Staatsdienst gegen den mecklenburgischen Hof- und Staatsdienst eintauschte, aber auch ersteren sehr bald wieder aufgab.

Türk siedelte Ende Novembers 1805 nach Oldenburg über und empfieng, nachdem die Externa geordnet waren, die Ernennung zum Justiz- und Consistorialrath im Januar 1806. Die kurze Ruhezeit hatte er benützt, um Knaben und Jünglinge um sich zu sammeln und sie nach pestalozzischen Grundsätzen zu unterrichten. Es waren auch Seminaristen unter seinen Schülern und aus diesen erzog er sich einen zu seinem Gehülfen. Diesen Unterricht setzte er auch nach seiner definitiven Anstellung fort, weshalb sich die Lehrer am Gymnasium über Eingriff in ihre Rechte beschwerten. Sie wurden abgewiesen. Türk organisirte seinen Privatunterricht, so daß eine ordentliche Lehranstalt entstand, der vielfach Gäste von auswärts zuströmten, um Pestalozzi's Methode kennen zu lernen; zuletzt nahm er auch Pensionäre ins Haus. Das führte neue Collisionen herbei. Es wurde ihm eröffnet: der Herzog sehe es nicht gerne, daß er sich mit Erziehung fremder Kinder beschäftige. Er antwortete mit der Bitte, man möge ihn unter Belassung der Hälfte seines bisherigen Gehaltes von den Geschäften des Justizrathes entbinden und ausschließlich als Consistorialrath mit der Leitung des Schulwesens betrauen. Dies Gesuch wurde ihm abgeschlagen und ihm in der anerkennendsten Weise ein höherer Titel und Zulage angeboten, wenn er in seinem Doppelamte verbleiben wollte. Auf diese Weise vor die Wahl gestellt, entweder die unmittelbare Lehrthätigkeit oder mit einem sicheren Einkommen und einem hohen Staatsamte zugleich die Aussicht auf die erste Stelle in der Verwaltung des Landes aufzugeben — wählte er das letztere und trat im Januar 1808 ohne irgend eine Pension aus dem Staatsdienst, um sich ausschließlich dem Lehrfache widmen zu können.

Es fügte sich, daß er dieses Opfer als eine Rettung anzusehen hatte; sein unmittelbarer Nachfolger von Fink wurde auf Vandamme's Befehl auf den Wällen von Bremen erschossen. Zur Vermeidung von Misverständnis möchte ich indes daran erinnern, daß Oldenburg im J. 1808 noch nicht in den Krieg verwickelt war.

Türk gieng nach Yverdun zu Pestalozzi, der ihn auch freundlich aufnahm; aber er fand sich bald enttäuscht. Während die Erinnerung die Eindrücke von Burgdorf und München-Buchsee in ihm idealisirt hatte, und das um so energischer, je ernster der Conflict seiner Herzenswünsche mit seiner äußeren Lebensstellung war, war gerade Pestalozzi's Anstalt von der früheren Höhe ein gutes Stück herunter gegangen. Die Männer, welche an ihr arbeiteten, waren nicht mehr einig, und wenn man dem treuherzigen Berichte des begeisterten Pestalozzianers Türk glauben darf, war in dem Verkehr zwischen den Leitern der Schule und den Eltern ihrer Schüler die Wahrhaftigkeit nicht mehr das oberste Gesetz. Türk fühlte das bald, erkannte auch die Ursache seiner Enttäuschung und nahm dem entsprechend seine Stellung. Er gieng selbst bei Joseph Schmid in die Schule, erbat sich den Unterricht in der Naturgeschichte in der obersten und den in Denk- und Sprechübungen in der untersten Classe des Institutes, übergab aber seine Pensionäre demselben nicht, sondern errichtete eine eigene Anstalt. Ein interessantes Zeugnis für seine Selbständigkeit ist es, daß er den Elementarunterricht darum übernahm, weil er versuchen wollte, die von ihm als richtig erkannte Idee des Buchs der Mütter durch Uebertragung auf einen andern Gegenstand zu retten; Pestalozzi's Ausführung erschien ihm mit Recht verfehlt.

Im J. 1811 verlegte er seine Anstalt nach Vevay, wo sie einen bedeutenden Ruf gewann, und wo ein Sohn W. von Humboldts sein Schüler wurde. Als durch die Befreiungskriege Deutschland sich selbst zurückgegeben war und sich die besten Männer

dem neugebornen, freien Vaterlande zuwandten, um seine Erneuerung durchführen zu helfen, entstand auch in Türk der Wunsch, nach Deutschland heimzukehren, die Führung Deutschlands aber erwartete man allerwärts von Preußen. So gestaltete sich die Sehnsucht nach dem Vaterlande von selbst als das Verlangen in preußischen Staatsdienst zu treten. Humboldts Fürsprache und das Interesse, welches Nicolovius und Süvern hatten, die Reorganisation der Schule in Deutschland in die Hände der Pestalozzianer zu legen, machten die Erfüllung des Wunsches leicht; doch die Art, in der sie geschah, war ihm nicht besonders günstig. Türk wurde 6. Dec. 1815 in das Amt eines Regierungs- und Schulrathes in Frankfurt a. d. O. eingeführt. Der Präsident, der ihn mit den Worten empfieng: „was wollen Sie hier? Sie gehören nicht hierher, sondern nach Berlin" hatte wohl Recht. Das Actenlesen und -schreiben war ihm keine angenehme Arbeit; sein kirchlich-politischer Liberalismus und seine Unfähigkeit, sich unterzuordnen, machten ihn für die Stellung des Rathes in einem preußischen Collegio wenig geschickt; in Potsdam, wohin er nach fünf Vierteljahren versetzt wurde, wurde ihm die Freundschaft des Oberpräsidenten von Bassewitz sehr förderlich und durch diese wurde ihm viele Erleichterung verschafft; so ward ihm zuletzt fast gar nichts mehr „zugeschrieben" und ihm der damalige Seminardirector Striez zum Gehülfen gegeben. Mit diesem harmonirte er aber nicht sonderlich. Dadurch erklärte es sich, daß er bei voller Geistes- und Leibesfrische in einem Alter von 59 Jahren freiwillig in den Ruhestand trat, um sich ungestört und unabhängig der Pflege seiner Stiftungen zu überlassen.*)

Indes ist doch seine amtliche Wirksamkeit nicht gering anzuschlagen. „Fragen Sie, „ob er Theil habe an der Erneuerung unseres Volksgeistes, so kann ich nach meiner Ueberzeugung mit einem entschiedenen Ja darauf antworten" — so schreibt mir ein hochbetagter und hochverdienter preußischer Schulmann, der Türk in dem ersten Jahrzehnt seiner Amtsthätigkeit in Potsdam nahe gestanden hat, auf meine Frage. Er hat Schullehrer und Geistliche regelmäßig unterrichtet, Schulen verbessert, andere neu gegründet, Gemeinden dafür gewonnen, sich der Jugend anzunehmen. Er selbst schreibt darüber in Erwidernng auf ein an ihn ergangenes Dankschreiben: „Eine neue, schönere Welt ist mir aufgegangen, und ich bin, was gewiß wenige mit Wahrheit sagen können, vollkommen glücklich. Wohin sich meine Schritte lenken, stets ist es mir vergönnt, Gutes zu wirken. Fahre ich in eine Stadt, sehe ich die muntre Jugend auf den Straßen spielen oder der Straße zueilen, so kann und darf ich mir sagen: Auch ich habe redlich beigetragen, daß diese Jugend jetzt glücklicher ist, daß ihr Geist und Gemüth besser ausgebildet wird,

*) Regierungsrath von Türk war dem König Friedrich Wilhelm III. als ein arger Demagog verdächtigt worden. Bischof Eylert erzählt darüber (Charakterzüge aus dem Leben des Königs Fr. W. Th. II. Abth. 2, S. 352 f.) Folgendes: „Weil von Türk aus angeborner und grundsätzlicher Liebe am liebsten im Volke lebte und für dasselbe wirkte, theils durch seine Schriften, theils durch sein Amt, das ihm innerer Beruf war, und da wenige Menschen es fassen und begreifen, wie man das könne ohne Eigennutz, ohne Entschädigung für die Opfer, die man an Kraft, Vermögen und Zeit dabei bringt, so war dies genug, den Herrn von Türk zu einem gefährlichen Demagogen zu stempeln und, daß er es sei, dem Könige selbst durch Zulispelungen in die Ohren beizubringen. Er sagt nun, wie er dies durch den Obersten von Witzleben erfahren habe und schnell entschlossen mit diesem zum König gegangen sei, um der Verleumdung entgegenzutreten. „Der König hörte mich ruhig an," fährt er fort, „und nachdem ich die Denkungsart, die Gesinnung, den Charakter und das gemeinnützliche Wirken des von Türk geschildert hatte, setzte ich hinzu: Er ist kein Volksverführer, er ist ein christlicher Volksfreund; Gott gebe Ew. Majestät recht viele solcher treuen Diener und Unterthanen! Der König sah mich wohlgefällig an und sagte: Nun, so ist es mir lieb, mein Urtheil zu berichtigen und von dem allerdings angeklagten Mann wieder eine vortheilhafte Meinung zu haben. Am nächsten Ordensfeste erhielt von Türk den rothen Adlerorden. Der König interessirte sich unmittelbar für das Civilwaisenhaus in Potsdam und für die wohlthätige Anstalt zu Glienicke, stiftete mehrere Freistellen, beschenkte die Waisenknaben, redete bei jeder Gelegenheit freundlich mit H. von Türk, bewilligte ihm, als er sein Amt niederlegte, sein ganzes Gehalt als Pension." Die Red.

daß sie reifer werden für das himmlische Reich." Von den größeren Lehranstalten, welche unter Türks Mitarbeit errichtet worden sind, nenne ich besonders das Seminar zu Potsdam, welches jetzt nach Cöpenick verlegt ist, und die städtische höhere Gewerbeschule in Berlin, deren erster Director von Klöden, bis dahin Seminardirector in Potsdam, wurde.

Bedeutender aber ist die außerordentliche Wirksamkeit Türks. Ueber diese erhalten wir den ausgiebigsten Aufschluß in einem Circular, welches er mit eigener Namensunterschrift als 67jähriger Mann am 8. Januar 1841 an „seine Gönner und Freunde" erließ, indem er ihnen die Entwicklung und das Fortkommen seiner lieben Pflegekinder in der Welt ans Herz legte.

„Das erste Kind erblickte das Licht der Welt im Jahr 1816 den 4. Juni;" es ist die Schullehrerwittwenkasse zu Sorau. Nach ihrem Muster wurde 1817 die Schullehrerwittwenkasse für den Frankfurter, zwei Jahre später die für den Potsdamer Regierungsbezirk eingerichtet. Zu der ersteren gab Türk, dessen Opferwilligkeit — nach den Worten meines Gewährsmannes — „grenzenlos" war, das Honorar für sein Rechenbuch als Stammcapital. Das zweite Pflegekind ist die Schwimmanstalt zu Potsdam, größtentheils aus des Urhebers eigenen Mitteln errichtet, zu einer Zeit, wo die andern Leibesübungen in Preußen verpönt waren. In den ersten zwölf Jahren hatten mehrere Tausende hier das Schwimmen gründlich erlernt. Die Friedensgesellschaft, am Reformationsfeste 1818 gegründet, ist ein Verein zur Unterstützung talentvoller, aber unbemittelter junger Leute, welche sich dem Studium oder der Kunst widmen. Verwandte Zwecke verfolgen der Fonds zur Erziehung und Unterstützung verwaister Mädchen, eine Stiftung, veranlaßt durch Ideen, welche heute der inneren Mission dienen, eine Kinderbewahranstalt (10. April 1829) und eine Suppenanstalt (1840). Fördern diese Vereine oder Stiftungen die christliche Armenpflege, so war die Sorge für die Pflege des Seidenbaues (von 1825 an), welcher Türk auch in verschiedenen Schriften Ausdruck gegeben hat, mehr darauf gerichtet, der Verarmung vorzubeugen. Bei weitem die bedeutendsten Unternehmungen sind: das Civilwaisenhaus zu Potsdam und die Waisenversorgungsanstalt zu Kl.-Glienicke. Zur Gründung des ersteren gab Türk den ganzen Erlös aus dem Verkaufe seiner Gemäldesammlung, die er mit großer Liebe und unter großen Opfern angelegt hatte. Am Weihnachtsabend 1820 ward der erste verwaiste Knabe, ein Predigersohn, aufgenommen; am 21. Februar 1825 erfolgte die königl. Bestätigung und 1841 durfte Türk schreiben: „Der König und der arme Schul„lehrer, der Minister und der Bürger, Reiche und Arme, aus der Nähe und aus der „Ferne, evangelische und katholische Christen, auch Bekenner des mosaischen Glaubens „nehmen sich seiner wohlwollend an." Jetzt ist dies Waisenhaus eine wohl fundirte, blühende Anstalt, in welcher vorzugsweise arme Waisenknaben, deren Väter Lehrer, Geistliche, Beamte waren, so lange erzogen werden, bis sie die Reife zur Ergreifung eines Berufes oder zu dem Abgange zur Universität erlangt haben. Unterrichtet werden die Zöglinge in den verschiedenen Schulen der Stadt, so daß sie durch ihre Zugehörigkeit zu dem Waisenhause doch nicht vom Leben unter anderen Knaben abgelöst werden. Da nun aber dieses Waisenhaus so große Dimensionen annahm und durch seine Entwicklung namentlich für den höheren Mittelstand ein Segen wurde, so drängte es Türk, auch für den niederen Mittelstand etwas zu thun, sich vorzugsweise der Waisen von Landschullehrern und von solchen Männern anzunehmen, welche die Befreiungskriege mitgemacht hatten. Er genügte diesem Verlangen durch die Errichtung der Waisenversorgungsanstalt zu Klein-Glienicke bei Potsdam. Dort gelang es ihm, „Pestalozzi's Lieblingsplan auszuführen: die Erziehung armer Waisen auf dem Lande zu besorgen und mit ländlichen Arbeiten zu verbinden." Auch hier legten die persönlichen Opfer, welche Türk brachte, den Grund; auch hier wurde reichlicher Segen erfahren, und die Anstalt hat gedeihlichen Fortgang und ist auch für die Zukunft fest begründet.

Nach seiner Pensionirung nahm Türk seinen Wohnort in Kl.-Glienicke und widmete seine Kräfte der Pflege seiner Stiftungen und der Schriftstellerei, die er vierzig Jahre lang mit Fleiß und Eifer getrieben, die aber überall doppelten Bezug auf seine Amtsthätigkeit hatte, insofern, als sie einerseits aus derselben hervorgieng oder zu ihrer Förderung geschah, anderseits ihr materieller Ertrag einer seiner Stiftungen gehörte. Sein Erstlingswerk haben wir oben ausführlich beschrieben; die nächstfolgenden Schriften betrafen die Erfahrungen, die er an andern Lehranstalten oder bei seinen eignen Versuchen gemacht hatte. So die Briefe aus München-Buchsee über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode. Leipzig 1806; die Beiträge zur Kenntnis von deutschen Elementarschulanstalten, namentlich derer zu Dessau, Leipzig, Heidelberg, Frankfurt a. M. und Berlin. Leipzig 1806; die Nachricht von dem in Oldenburg angestellten Versuche in pestalozzischer Lehrart. Oldenburg 1807. Von da an erschienen einige speciell auf die Methodik bezügliche Arbeiten, wie die sinnlichen Warnehmungen. Aarau 1811; die Erscheinungen in der Natur. Essen bei Bädecker 1812, die Gegenschrift zu Pestalozzi's Buch der Mütter, ist ins Englische übertragen; dann drei Bücher über den Unterricht im Rechnen und in der Formenlehre. 1817, 1819 und 1821. Das eine von ihnen: Leitfaden zum Unterricht in der Formen- und Größenlehre, erlebte 5 Auflagen und wurde in englischer Uebertragung in die Seminarien und Schulen von Massachusets eingeführt. Nicht minderes Glück machte seine Bearbeitung von Rochows Kinderfreund, welche 1838 in 6ter Auflage erschien. Drei Schriften giengen den Seidenbau an, eine von ihnen, die vollständige Anleitung (Leipzig 1829, 3. Aufl.), wurde ins Englische und ins Dänische übertragen. Die übrigen Schriften betrafen Wohlthäter und Wohlthätigkeit. Die Ansichten und Erfahrungen über Erziehung und Unterricht, Berlin 1838, geben wohl die Summa der früheren Arbeiten. In einigen seiner Bücher hat Türk seine Selbstbiographie gegeben. Zuletzt hat er diese auch ausführlicher aufgezeichnet. Sie ist nach seinem Tode von seinen Angehörigen herausgegeben worden. Potsdam 1859.

Trotz dieser wiederholten und sehr ausführlichen Darstellungen seiner pädagogischen Ansichten dürfte es doch schwer sein, eine Skizze derselben zu geben, und wir haben eine solche selbst bei seinen Freunden und Lobrednern vergeblich gesucht. Türk war vielseitig, aber nicht eigentlich wissenschaftlich gebildet, ein feiner Beobachter, aber kein productiver Denker; er traf das Richtige in Wort und That, aber er hatte keinen systematischen Geist. So arbeitete er in der Zeit und für die Zeit, in der er stand, und wirkte dadurch über dieselbe hinaus, aber er zeichnete ihr keine neue Bahnen vor und von all seinen Büchern sind streng genommen jetzt nur noch die Briefe aus München-Buchsee und seine kleine Selbstbiographie von Bedeutung. Es hängt dies auch mit der Manier seiner Schriftstellerei zusammen, die mit größerer Liebe bei der Kritik der vergangenen Dinge, bei der Warnung vor neu einbrechenden Irrthümern als bei der Darstellung des Richtigen verweilt. Uebrigens war Türk, wie sich aus seiner ganzen Eigenart ergibt, keineswegs Anhänger einer bestimmten Methode; er stand bei aller Verehrung für Pestalozzi doch als Lehrer den Philanthropen und ihren Nachfolgern näher als ihm, wahrte sich aber auch dort seine Freiheit.

Wie klar er sah, wie richtig er urtheilte, ergiebt sich aus wenigen Beispielen. Es ist schon oben gesagt, daß er sehr bald durch den hier und da ersichtlichen Mangel an Wahrhaftigkeit in der Leitung der Anstalt zu Yverdun zurückgestoßen wurde. Er brachte sich auch theoretische Gegensätze gegen Pestalozzi zum Bewußtsein. So lesen wir in seinen Erfahrungen und Ansichten (S. 205): Unter mehreren Ansichten, nach denen der Unterricht in der Anstalt zu Yverdun geleitet wurde, waren es vorzüglich zwei, mit denen die meinigen nicht übereinstimmten. Erstlich: Jeder Schüler oder Lehrling der Methode, der einen Schritt vorwärts gethan hat, kann einem andern nachhelfen, der diesen Schritt noch nicht gethan hat, und so, wenn man sich den Gang des Unterrichtes durch eine

Leiter dargestellt denkt, wird immer der, der auf einer oberen Stufe steht, den, der auf der nächstvorhergehenden Stufe sich befindet, zu unterrichten vermögen.

Dagegen war meine Meinung, daß wer mit Erfolg unterrichten will, das Ziel, zu dem er die Schüler führen will, kennen und den Weg, um dahin zu gelangen, sollte überschauen können.

Die zweite Ansicht war die:

Daß jedem Lehrer vollkommene Freiheit gelassen werden müße, in dem Unterrichtsfache, das ihm anvertraut sei, nach seiner besten Ueberzeugung zu verfahren; wogegen ich der Meinung war und noch bin, daß in einer Unterrichtsanstalt von mehreren Classen für jede Classe und für jeden Zeitraum ein Anfangs- und ein Endpunct bestimmt sein muß, bis wohin die Schüler in der gegebenen Zeit gelangen sollen, damit sie nachher in eine folgende Classe übergehen können, die da anfängt, wo jene aufgehört hat.

Die Regierungsbezirke Frankfurt und Potsdam sind ihm zu Dank verpflichtet, daß er schlechte, nicht lebensfähige lateinische Schulen in gute Mittelschulen umgebildet hat, und denselben Dank sagen ihm wohl Väter, welche seinen beredten Warnungen nachgebend die Söhne, die nicht studiren sollten, nicht erst auf das Gymnasium gebracht haben (Erf. und Ans. S. 176). Dieselbe Erkenntnis der richtigen Wege finden wir in der Specialmethodik; so sind wir gewiß angenehm überrascht, in einem 1838 erschienenen Buche zu lesen: „Der erste Geschichtsunterricht wird sich auf die Lebensgeschichte berühmter Menschen „aus der Vorzeit beschränken — zuerst also biblische Geschichte. Der Lehrer bereite sich „vor und erzähle frei, ohne Buch, er lasse dann die Kinder wiedererzählen. Er lasse die „Geschichte der Griechen und Römer folgen, aber auch hier nur die Lebensgeschichte einzelner berühmter Männer“ u. s. f.

Türks Interesse für die Schule und ihre Arbeit war trotz seiner Energie doch nur ein mittelbares. Er hatte mit den edleren Philanthropen Salzmann und von Rochow das lebendige Interesse für die Leiden des niederen Volkes gemein und theilte deren Irrthum, es liege in der Veredlung desselben durch bessern Unterricht ein ausreichendes Mittel zur Heilung der Schäden. Seine ersten Mannesjahre fallen in die Zeit, wo sich in der gemeinsamen Sorge für die leidende Menschheit noch die verschiedenartigsten Männer begegneten, wo die entgegengesetzten Anschauungen noch durchaus nicht in ihrer jetzigen Schärfe sich gesondert hatten. Er selbst war am wenigsten der Mann für solche Klärung und Scheidung. Während er aber seinem Amte oblag, vollzog sich die Trennung der evangelischen und der sogenannten humanen Weltanschauung; der liberale Absolutismus wurde seiner Irrthümer und Widersprüche überführt. Neue Begriffe vom Volk, vom Recht, von der Liebe machten sich geltend, und der alternde Mann trat verstimmt vom öffentlichen Leben ab, um in der Stille als der letzte Philanthrop die Stiftungen zu pflegen, deren Erbe nun die neue Zeit angetreten hat. Eine freundliche Fügung ließ ihn den heftigen Zusammenstoß der Gegensätze, die er sich so gern leugnete, nicht mehr erleben. Er starb am 30. Juni 1846. Vgl. noch Prutz: Deutsches Museum 1859. Aus dem Leben eines Menschenfreundes. Dr. Schneider (Berlin).

U.

Umgang. (Vergl. auch d. Art. Geselligkeitstrieb.) Wenn dieser Gegenstand für wichtig genug gehalten worden ist, in eigenen Monographien abgehandelt zu werden — wir nennen aus älterer Zeit nur das vielgelesene Buch des Freiherrn von Knigge „über den Umgang mit Menschen,“ aus neuester die pädagogische Schrift von Barth „über den Umgang“ (Leipzig 1870), — so ist damit schon angezeigt, daß er in der Encyklopädie mit einem Artikel bedacht zu werden verdient. Nur ziehen wir uns engere Grenzen; Knigge macht daraus die in hunderterlei Regeln gefaßte Kunst des Weltmannes; da aber

unser Zweck nicht die Bildung zum Weltmann ist, so sind auch die dazu empfohlenen Mittel für uns meist ohne Werth. Die Schrift von Barth dagegen zieht manches allgemeinere, so auch den Umgang des Kindes mit der Natur, mit Thieren und Pflanzen einerseits, mit Gott andererseits, in den Kreis der Erörterung, wovon wir absehen, weil das Wort Umgang durch diese Anwendung einen von seiner gewöhnlichen Bedeutung doch stark abweichenden Sinn erhält, worüber andere Artikel dieses Werkes das Erforderliche sagen.

Umgang ist uns nur der Verkehr mit Menschen, und zwar derjenige, welcher nicht bloß vorübergehend angeknüpft wird, wie eine Unterhaltung im Eisenbahnwagen, die sehr angenehm und kurzweilig werden kann, ohne daß man gegenseitig auch nur die Namen kennt, sondern ein dauerndes Wechselverhältnis, das ferner auch nicht officiell bedingt ist und nicht in officieller Form sich vollzieht, wie z. B. der Verkehr eines Kanzleidieners mit seinem Vorgesetzten, den er täglich zwanzigmal sieht und spricht, ohne doch in Umgang mit ihm zu stehen; sowie endlich auch die fleißigste briefliche Correspondenz nicht das ist, was wir Umgang nennen. Das ist vielmehr diejenige Ausübung der Gemeinschaft mit Menschen, die persönlich Aug' in Auge vollzogen wird, die auf der Anziehungskraft beruht, durch welche eine Person auf die andere wirkt und welcher man mit voller Freiheit sich hingiebt; der Mensch sucht den Menschen und freut sich desselben; dieses Suchen hat keinen andern Zweck, als daß man einander fleißig sehen und hören will, daß es immer wieder zur Erfahrung wird, man sei für einander da, daß man sich mittheilt, was irgend das Herz bewegt, in Freude und Leid seine Gedanken austauscht, alle Erlebnisse gemeinsam trägt oder genießt, und dadurch das Einzelleben vervielfältigt, es unendlich bereichert. Das alles ist ein dem Menschen wesentliches Bedürfnis; empfindet er es nicht, so ist das eine sittliche Abnormität in seiner Naturanlage oder Entwicklung; empfindet er es aber und kann es nicht befriedigen, so wird ihm das zum geistigen Nachtheil. Zur Gemeinschaft ist der Mensch geschaffen; sie wird aber nicht bloß in den großen Formen des Staats und der Kirche, aber auch nicht bloß in der auf dem Gegensatz der Geschlechter ruhenden Ehe, im häuslichen Leben realisirt, — diese Gemeinschaft beruht zwar auch auf persönlicher Anziehung, auf freier Wahl, aber sie wird vom Moment ihres Vollzugs an zugleich ein Rechtsverhältnis; was die Liebe nur irgend mit voller Freiheit thut, das hat in der Ehe immer zugleich den Charakter der Pflicht —; gerade im Unterschied hievon bewahrt der Umgang seine absolute Freiheit, namentlich auch sofern der Geschlechtsunterschied weder ein Motiv für Anknüpfung des Umgangs, noch ein Hindernis desselben ist, und sofern andererseits ein Umgang sowohl durch äußere Ursachen (wie räumliche Entfernung), als durch innere Gründe (wie allmähliche Wahrnehmung unvereinbarer Ansichten und Tendenzen) ein Ende nehmen kann, ohne daß das Abbrechen desselben Sünde wäre. Daß man aus der Wahl des Umgangs auf den Menschen selber schließen kann, ist eine alte Wahrheit, nur nicht in dem Sinn, als wäre z. B. das Temperament des A, den ich kenne, ein Beweis, daß der B, der mit A umgeht, den ich aber nicht kenne, dasselbe Temperament haben müße; gerade die Gleichheit macht oft den Umgang unmöglich, während die Ungleichheit ihm seinen Reiz und Werth giebt; es kann und will sich der eine durch den andern ergänzen, nur der sittliche Grundcharakter und Gesammtwerth muß in beiden entsprechend sein.

Wie stellt sich nun hiezu die Pädagogik? Schon die Frage: ob das Kind Umgang im obigen Sinn haben soll, bedarf einer kurzen Erörterung. Daß dasselbe nicht isolirt leben dürfe, ist freilich selbstverständlich; der Mann kann, wenn ihn dieses Misgeschick trifft, es im Nothfalle aushalten, weil oder wenn er in sich selbst genug Lebensfülle hat, um sich an dem Umgang mit sich selbst, mit seinen Büchern u. s. w. genügen zu lassen, wiewohl es gerade solch lebensvollen Menschen um so mehr Bedürfnis ist, sich mitzutheilen, auf andere zu wirken, das Eigene mit Fremdem auszugleichen; Schleiermacher z. B. erklärte, er halte es nicht aus, einen ganzen Tag für sich allein zu sein, er werde davon stumpfsinnig. Das Kind aber muß ja den innern Lebensgehalt erst gewinnen,

in sich selbst hat es noch keinen. Aber damit ist es doch zu allererst an Vater und Mutter gewiesen, und der Umgang mit seinesgleichen scheint nicht die rechte Quelle innerer Bereicherung, sondern höchstens zur Abwechslung gut zu sein und zugleich das Kind an solche Selbstbeschränkungen zu gewöhnen, die das Leben unter den Menschen jedem auferlegt, der überhaupt durchkommen will; aber diese beiden Zwecke oder Vortheile werden nicht von allen für wichtig gehalten. So giebt es in der That hin und wieder Eltern, namentlich Mütter, die, freilich von nicht durchaus lautern Motiven geleitet, ihre Kinder immer nur bei sich haben wollen und jeden weiteren Umgang fern halten; sind sie hocharistokratisch gesinnt, so wollen sie durch jene Maßregel jeden plebejischen Anhauch vermeiden; bei andern ist es pietistische Weltscheu, noch bei andern simpler Egoismus, man ist eifersüchtig darauf, daß für das Kind noch irgend eine andre Menschenseele einen Werth haben könnte. Dem Kinde selbst geschieht damit ein schlechter Dienst; vermißt es auch nicht ein Gut, das es gar nicht kennen lernt, so steht es, wenn die Augen der Eltern sich schließen oder wenn der Lebensberuf es mit eiserner Nothwendigkeit denselben entführt, befangen, unbehülflich, mistrauisch, oder auch im Gegentheil jeder Täuschung ausgesetzt in der Welt. Etwas ganz andres ist es, wenn dasselbe in den reiferen Jahren mit den Eltern in einen Verkehr kommt, der nicht mehr bloß auf dem Naturverhältnis der Unterordnung ruht, sondern den Charakter der Freundschaft annimmt, ohne hiedurch jenes ursprüngliche und unverletzliche Kindesverhältnis aufzuheben. Ein solcher Umgang zwischen Vater und Sohn, Mutter und Tochter, zwischen Vater und Tochter, Mutter und Sohn, da die Alten den Jungen nicht bloß geben, sondern auch schon reichlich von ihnen nehmen, gehört zu den schönsten und edelsten Erlebnissen in der Familie.

Den nächsten Umgangskreis bilden sofort die Geschwister. Was ist besser und erwünschter, als wenn in früheren wie in späteren Jahren der Bruder keinen liebern Umgang kennt, als mit Bruder und Schwester? Wie manches Herzensanliegen verhüllt sich schüchtern auch vor den Eltern, das nur Geschwister vollkommen verstehen und mit einander theilen können! Aber darum schon im Kindesalter den Umgang hierauf beschränken zu wollen, wäre falsch. Einerseits macht die Gleichartigkeit des Lebens der Geschwister eine Erweiterung dieses engen, einförmigen Kreises zum Bedürfnis; andererseits nöthigt der Umgang mit Kindern aus andern Familien zur Beobachtung gewißer Rücksichten, die den Geschwistern gegenüber per fas aut nefas wegfallen.

Ehe wir in diesen weitern Kreis übertreten, ist zwischenein nur zu erwähnen, daß hin und wieder die Kinder des Hauses mehr Umgang mit den Dienstboten pflegen, als selbst mit den Eltern. Die Magd ist die Vertraute, welche dem Kinde zu allerlei Dingen verhilft, aber hinter dem Rücken der Eltern, die auch irgend eine Missethat verheimlichen hilft. Oder dient solcher Umgang dazu, daß das Kind Dinge hört und sieht, die die Eltern gewissenhaft ihm fern halten. Wir billigen oder entschuldigen natürlich nicht jenen aristokratischen Hochmuth, der dem Kinde verbietet, mit dem Dienstboten ein freundliches Wort zu wechseln, einen Morgengruß zu erwidern, für einen Dienst, eine Aufmerksamkeit ihm zu danken; aber zum Umgang darf dieser Verkehr doch nicht werden, wenn nicht jene Gefahr schwerer Schädigung der Erziehung eintreten soll. (Vgl. den Art. Gesinde.) — Ganz anderer Art ist der Umgang, der sich in freilich seltenen Fällen zwischen einem Knaben und einem Manne bildet, welcher nicht sein Lehrer ist, sondern auf irgendwelche andre Weise mit ihm in Berührung kommt. Es ist vielleicht ein alter Soldat, der dem Knaben erzählt, ein Handwerker, dem der Junge gar zu gerne zusieht, oder ist es auch ein Arzt, ein Gelehrter, zu dem derselbe eine innige Zuneigung gefaßt hat, von dem er sich gerne unterhalten läßt und den er mit seinen Fragen, Beobachtungen, Urtheilen selbst unterhält. Solchen Umgangs, wenn der Gegenstand der Kindesfreundschaft ein würdiger ist, werden wir uns nur freuen; sollten die Eltern warnehmen müßen, daß dem Kinde der Freund mehr werth und unentbehrlicher geworden ist, als sie selber, so werden sie wohl daran thun, die Ursache in sich zu suchen; ist das Eltern-

haus dem Kinde, was es sein soll, dann ist auch von der wärmsten Zuneigung jener Art in der That nichts zu fürchten. Hieran mag sich auch sogleich die Frage anreihen, ob der Lehrer, dessen Schule das Kind besucht, außerdem auch derjenige, vielleicht sogar der beste sei, der sich zu jenem Privatumgang eigne? (Denn das Zusammensein der Schüler mit dem Lehrer in der Schule befassen wir unsrer obigen Erklärung zufolge nicht unter den Begriff des Umgangs.) An sich betrachtet kann jene Frage nur bejaht werden; solcher Privatumgang kann ja das gesammte Verhältnis des Schülers zum Lehrer nach allen Seiten hin nur befestigen, vertiefen, veredeln; der Schüler wird den Lehrer nur um so besser verstehen lernen, wie umgekehrt der Lehrer dadurch einen ganz andern Einblick in die Seele des Schülers gewinnt. Aber es hängt ein großes Nisi daran. Allen seinen Schülern kann der Lehrer die Gunst solchen Privatverkehrs selbstverständlich nicht gewähren, wenn ihrer nicht sehr wenige sind; unter vielen Schülern aber nur einem oder zweien sie zu schenken, — wofern diese nicht als Kostgänger seine Hausgenossen sind — das führt allzu leicht zu übeln Dingen; selbst wenn die Bevorzugung der Unparteilichkeit in der Schule keinen wirklichen Eintrag thut, so erregt sie doch Verdacht und Mistrauen. Derjenige Privatumgang, der allen gleichmäßig zu gute kommen kann, wird sich wohl auf Ausflüge oder kleine Reisen beschränken, insofern also doch nur momentan sein können.

So bleibt uns noch der Umgang der Kinder mit Kindern zu besprechen übrig. Wir verweisen in erster Linie auf den Art. Gespielen und fügen nur folgendes bei. Das Zusammensein der Schüler in einer Schulclasse erzeugt natürlich einen, man könnte sagen unaufhörlichen Umgang, der aber gerade durch die Menge der Theilnehmer zu etwas anderem wird, als was wir Umgang nennen; zu letzterem werden sich doch immer wieder einzelne zusammenfinden, die jene persönliche Anziehungskraft für einander besitzen, und die dann, weil sie in der Schule einander nur so weit nahe kommen können, als dies zwischen allen Schülern der Classe der Fall ist, desto mehr außer der Schule bei einander sein, mit einander arbeiten, spazieren gehen, spielen wollen. Den Eltern (wie dem Lehrer) kann es natürlich nicht gleichgültig sein, mit wem der Einzelne solchen Umgang pflegt; und doch ist, zumal bei jüngeren Kindern, ihre eigene Auswahl eine nicht immer glückliche; so ein zehn-, elfjähriger Junge bringt den Eltern oft ganz curiose Gäste als seine Freunde in's Haus. Was ist zu thun? Einfach decretiren: du und du müßen von nun an Kameraden sein, das ist unmöglich; solch eine befohlene Sympathie würde unfehlbar zur Antipathie; des Vaters Geschmack ist nun einmal nicht nothwendig auch der des Sohnes, und die vernünftigsten Gründe sind in diesem Gebiet wirkungslos. „Der Umgang ist eines der wichtigsten Momente für die Ausprägung der Individualität, deshalb muß sich der Erzieher in Rücksicht auf ihn fast ganz darauf beschränken, das sicher Schädliche zu verhüten“ (Waitz, Allgemeine Pädagogik S. 218). Ein Gebot ist unzuläßig, aber ein Verbot kann nothwendig werden. Doch auch dies mit Vorsicht, Erstlich kann der Vater einem ihm nicht näher bekannten jungen Menschen sehr Unrecht thun, indem er seinem Sohn den Umgang mit diesem verbietet; er hat vielleicht mit oder ohne Grund eine Antipathie gegen dessen Eltern, woran der Junge unschuldig ist; jenes Verbot beleidigt nun nicht bloß den Verschmähten und seine Familie, sondern verletzt das Gefühl des eigenen Kindes tief, in welchem nun die Pflicht des Gehorsams und der Rechtssinn in Conflict kommen. Zweitens aber, auch wenn Grund vorhanden ist, einem Umgang zu mistrauen, hat doch das directe Verbot leicht die Wirkung, daß er nur äußerlich aufgegeben, dafür insgeheim fortgesetzt wird, was viel schlimmer ist. Es wird also vorerst eine warnende Vorstellung besser sein, als ein Verbot; hat sie auch für den Augenblick keine entscheidende Wirkung, so macht sie doch aufmerksam, macht wachsam und man kann es eher darauf ankommen lassen, daß der Sohn durch eigene Erfahrung, wenn auch durch Schaden, klug wird und bei künftiger Wahl des Umgangs klüger handelt. Nur wo jedes solche Wagnis für die Ehre und Sittlichkeit des eigenen Kindes gefährlich würde, fallen alle Rücksichten weg und muß rundweg ein

Umgang untersagt werden. Möglich ist es, daß der Lehrer solchen Umgang bemerkt, während die Eltern nichts davon erfahren oder merken; seine Pflicht ist es, die Eltern davon in Kenntnis zu setzen, wie umgekehrt die Eltern auch veranlaßt sein können, den Lehrer aufmerksam zu machen, wenn sich ein unerwünschter Verkehr zu bilden droht. Noch eine andre Warnehmung hat — weniger in Schulen, mehr in Instituten — der Erzieher hin und wieder zu machen. In den Entwicklungsjahren nimmt der innigere Umgang einzelner leicht sogar eine erotische Färbung an, so daß Mädchen in Mädchen, Knaben in Knaben sich verlieben, ohne daß eine Unkeuschheit dahinter steckte oder unnatürliche Laster daraus entstünden; es bleibt vorerst noch bei Liebesbriefen und andern Liebeszeichen, namentlich auch mit Zugabe eifersüchtigen Schmollens und häufiger Versöhnung. Nicht bloß darum, weil möglicherweise doch jene schlimmsten Folgen eintreten können, muß der Erzieher derlei Erscheinungen scharf beobachten, und wenn der gefährliche Moment droht, lieber eine Entfernung aus dem Institut verfügen; sondern es bringen derlei Dinge auch so große Störungen in das Gemüth der Betheiligten wie in das harmlose Zusammensein, daß Warnungen, die das Scham- und Ehrgefühl gegen die Leidenschaft aufrufen, zeitig unter vier Augen gegeben werden müßen.

Daß und mit wem der Zögling Umgang haben soll, ist in Obigem erörtert; dazu also muß der Erzieher ihm behülflich sein: aber er muß ihn auch lehren, den Umgang so zu pflegen, daß derselbe die ihm zugeschriebene segensreiche Wirkung ausüben kann. Kant hat seiner Tugendlehre (S. 159) einen Zusatz angehängt, der „von den Umgangstugenden" handelt, und diese können und müßen gelehrt werden. Der Umgang ist eine Kunst, die man lernen kann; und wenn wir auch diese Lehre nicht, wie treffend über Knigge gesagt worden ist, in einen Kleinhandel mit Umgangsregeln auflösen, weil eine edle Grundgesinnung, verbunden mit der gesammten innern und äußern Cultur des Menschen und mit der von Jahr zu Jahr wachsenden Erfahrung jeden das Beste lehrt, ohne daß er einen Knigge mit sich herumträgt und für jeden vorkommenden Fall sich bei ihm das Recept holt: so kann doch in diesem, wie in so vielen andern Stücken, die Einsicht und Erfahrung, die der Erwachsene gewonnen hat, dem Anfänger nützlich sein und Fehltritte ersparen. Wir können uns auf folgende Bemerkungen beschränken, die als Umgangsregeln für die Jugend gelten dürften.

1) Man muß nicht hastig, dem ersten Eindruck folgend, solch ein Band knüpfen; der nähere, vertrautere, häufigere Umgang muß sich allmählich von selbst bilden. Aber eben darum ist auch schneller und häufiger Wechsel vom Uebel; wie er eine gewiße Charakterlosigkeit schon voraussetzt und verräth, so verstärkt er dieselbe; mit einem Menschen, der alle Augenblicke wieder andern Umgang hat, mag zuletzt kein Rechtschaffener mehr umgehen und so muß er am Ende mit schlechten Freunden vorlieb nehmen.

2) Offenheit ist wohl das beste Mittel, um Zutrauen zu erwecken, aber sie ist etwas anderes, als das unbedachte Herausſagen von allem, was einem in den Sinn kommt. Also einerseits Behutsamkeit in der Mittheilung der eigenen Gedanken — ein verrathenes Geheimnis macht uns zu Sklaven dessen, dem wir uns so rückhaltslos aufgeschlossen haben; andererseits aber auch die möglichste Vermeidung dessen, was verletzen, was wehe thun kann, wo wir doch nicht berufen sind, strafend oder demüthigend gegen den andern aufzutreten: beides ist eine Grundbedingung für die ungetrübte Erhaltung eines erwünschten Verhältnisses. Die Regel des Jakobus: ein Jeglicher sei schnell zu hören, aber langsam zu reden, ist schon der Jugend einzuprägen; lernt sie immer rasch die Wirkung bedenken, die das einmal gesprochene Wort hervorbringen wird, oder auch nur möglicherweise hervorbringen kann, so wird sie darum nicht etwa wortkarg, verschlossen, hinterhaltig, wohl aber besonnen und dadurch im Umgang desto willkommener sein.

3) Umgekehrt aber muß auch der Neigung zur Empfindlichkeit frühzeitig entgegengetreten werden, worüber wir auf den dieselbe betreffenden Artikel im II. Bande verweisen. Wir wollen zwar unsere Kinder nicht dickhäutig machen, so daß sie auch das wirklich Verletzende, Unartige, Lieblose nicht fühlen oder nicht achten würden; aber es

giebt eine, freilich nicht mit Worten zu bezeichnende Grenze, bis zu welcher man auch Unangenehmes muß ertragen können, um nicht aus jeder Bagatelle einen casus belli zu machen, oder tagelang zu schmollen, ohne daß der vermeinte Beleidiger nur weiß, was er verbrochen haben soll. Ist aber eine Verstimmung mit mehr oder weniger Recht eingetreten, so sind viele, Alte und Junge, namentlich wenn die letzteren schon von einem studentischen Geist angeweht worden, der Meinung, jeder solche Span müße durch einen förmlichen Act der Satisfaction ausgetragen werden; und weil es aus irgend einem Grunde dazu nicht kommt, so entsteht oft aus vertrautem Umgang bittere Feindschaft. Sobald man selber zur Ruhe gekommen ist und sich überzeugt hat, daß die Beleidigung nicht beabsichtigt oder doch nicht so böse gemeint war, daß die eigentliche Herzensgesinnung des andern eine unveränderte ist, so ist's ja viel edler und zugleich klüger, weder Abbitte zu verlangen noch eine Versöhnungsscene zu arrangiren; das einfache Vergessenkönnen ist auch eine edle Gabe und Kunst, die man sich erwerben kann, und die im Leben über viele Anstöße hinweghilft.

4) Wenn nur der eine Theil activ sich verhält, der andere aber stets passiv bleibt, also jener allezeit redet und dieser allezeit entweder aus Unbehülflichkeit oder in blinder Hingebung oder gar Bewunderung alles gläubig stille hinnimmt, oder der eine Theil den andern in allem commandirt: so ist das dem Wesen und Zweck alles Umgangs zuwider; es giebt aber in Wirklichkeit schon unter Knaben und Mädchen solche selbstbewußte, zum Dominiren geneigte Naturen, die sich dann gerade solch willenlose Geschöpfe gerne zum Umgang suchen, die dann auch fortwährend den andern Theil hofmeistern: beide Theile werden sittlich dadurch verdorben. Halten sich aber beide selbständig einander gegenüber, dann wird aus der Meinungsdifferenz sehr leicht förmlicher Streit, und wenn auch täglicher Disput manchmal die gegenseitige Liebe und Anhänglichkeit, die Unentbehrlichkeit des einen für das andere nicht aufhebt, so ist doch das ewige Keifen kein Schmuck und kein Segen des Umgangs. Es ist in dieser Beziehung zweierlei zu beachten. Erstens geben manche sonst gut geartete Individuen namentlich in gewißen Lebensperioden — manche freilich auch bis in's Alter und bis auf's Sterbebette — einen Widerspruchsgeist zu erkennen, dem es unmöglich ist, etwas, was ein anderer sagt, unbezweifelt oder unwiderlegt zu lassen. Diese häßliche Eigenschaft entspringt manchmal aus der eitlen Einbildung, daß man alles allein am besten wisse, also berufen sei, jedem andern den Zeug zu flicken; oder sind es so absonderlich organisirte Geister, daß sie wirklich so zu sagen andre Augen und Ohren haben, als wir; was uns misfällt — man kann sicher darauf rechnen, ihnen gefällt es und umgekehrt. Manchmal dagegen ist es eine Art Rauflust, die sich auf diese Weise befriedigt; es ist solchem animal disputax nicht um die Sache, um das Resultat zu thun, sondern man will nur seine Kraft versuchen im Bestreiten, beziehungsweise auch Behaupten von allem und jedem, was nothwendig zur Sophistik führt und außer der socialen Widerwärtigkeit zugleich den Wahrheitssinn untergräbt. Oder auch — dies ist namentlich an Mädchen von verschiedenem Alter warzunehmen — rührt der Widerspruchsgeist von einer geistigen Schwäche her; derlei Individuen wollen an der Unterhaltung doch theilnehmen, wollen auch nicht bloß Ja und Amen sagen, etwas positives, reelles wissen sie aber nicht beizubringen, und so helfen sie sich damit, daß sie nun allem widersprechen, was andre sagen, wobei ebenfalls das Resultat ihnen sachlich ganz gleichgültig ist. Das ist, aus welcher von diesen Quellen es auch stammen mag, immer eine böse Angewohnheit, die einem die Wahrheit wie den Frieden liebenden Gemüth den Umgang mit solchen Personen gründlich verleidet; man mag in deren Gegenwart nichts erzählen, nichts behaupten, nichts vermuthen, weil augenblicklich der Widerspruch erfolgt und doch nicht jeder ein Gespräch nur in Form des Gezänkes liebt. Wo sich beim Kinde schon diese Neigung zeigt, oder wo sie der Gymnasist oder das Institutsfräulein mit nach Hause bringt, da muß einfach Stille geboten und denselben das Lästige und Störende solcher Neigung, wie auch das Lächerliche und Absurde dessen, was nur aus Widerspruchsgeist behauptet wird, zum Bewußtsein gebracht werden. — Damit soll

aber selbstverständlich vom Umgang der Disput nicht grundsätzlich ausgeschlossen sein, da wir ja jedem Theilnehmer seine Selbständigkeit sichern wollen. Nur gilt auch hiefür die Regel: est modus in rebus; man muß zeitig aufzuhören wissen; wenn die Gründe und Gegengründe geltend gemacht sind, und man sieht, jeder ist entschlossen, seine Ansicht festzuhalten, insbesondere auch, wenn man merkt, daß der Streit animos zu werden droht, dann muß man ein Ende zu machen wissen, einfach indem man schweigt; wer dadurch dem andern das Feld räumt, der giebt sich damit keineswegs gefangen, Schweigen ist auch ein Protest und oft der allerberedteste.

Ein englischer Naturforscher hat vorlängst in einer Versammlung behauptet: das dem Menschen ursprüngliche und also natürlichste Verhalten gegen seinen Nebenmenschen sei nicht, denselben zu lieben, sondern ihn anzufallen und aufzufressen. Wäre dem wirklich so, so wäre die Einprägung von Umgangsregeln nur das Aeußerste in der Kunst der Zähmung jener Bestie, Mensch genannt. Wir wollen diese Auffassung denen überlassen, die sich schmeicheln, die Enkel des Gorilla zu sein. Aber das ist auch uns desto gewißer, daß, so lange nicht der Kern aller Sündenmacht im Menschen, der Egoismus, durch eine höhere, göttliche Macht, durch die Liebe, überwunden und zerstört ist, alle Umgangsregeln vergeblich sind oder aber nur zur Aneignung der äußeren Umgangsformen führen, die, wenn sie mit der Herzensmeinung im Widerspruch stehen, lediglich zu Mitteln der Täuschung werden, die aber, wenn Liebe und Wahrheit im Innern wohnen, dann auch zum wahren und edlen Ausdruck dieser Gesinnung und dadurch selbst gleichsam durchwärmt und durchleuchtet, mithin gehoben und veredelt werden. Ueber letztern Punct — die conventionellen Umgangsformen — enthalten wir uns, hier etwas zu sagen, da dies schon in dem Art. Anstand geschehen ist. **Palmer.**

Unabhängigkeitstrieb. Einige theologische Ethiker haben aus diesem die Sünde von ihren ersten Anfängen her abgeleitet, und hätten sie Recht, so müßte der christliche Erzieher es als seine erste Aufgabe ansehen, diesen Trieb zu unterdrücken und auszurotten. Die Jesuiten waren und sind dieser Meinung, nemlich in dem Sinn, daß der Einzelne werden müße perinode ac cadaver, aber nur damit das Ganze, d. h. in diesem Fall der Orden, d. h. die Obern desto unabhängiger werden, unabhängig selbst vom Gewissen, von aller Wahrheit und allem Recht. Der Trieb, unabhängig zu sein, also sich lediglich durch sich selbst und aus sich selbst zu bestimmen, wie er zur Würde eines Volkes gehört, so ist er auch wesentlich in der sittlichen Natur des Menschen mitgesetzt. Eine absolute Unabhängigkeit allerdings wäre nicht nur eine physische Unmöglichkeit, dank der Endlichkeit menschlicher Natur, sondern für diese auch die Negation aller Sittlichkeit, da diese, wie wir sie immer definiren mögen, doch nur besteht, wo der Wille unter ein allgemeines ethisches Gesetz sich beugt, durch dieses sich bestimmen läßt; aber eben daß er sich selber beugt, sich selber bestimmen läßt, daß er dies nicht thut, weil er einer höhern Gewalt nicht Widerstand leisten kann, sondern trotz dieser Möglichkeit dennoch sich der höheren Macht unterordnet, weil er ihr das Recht zuerkennt, das sich ihm als Wahrheit zu erkennen giebt: darin bethätigt er eben in jener Unterordnung seine Unabhängigkeit; und diese erweist sich sofort auch praktisch und reell darin, daß, wer nur vom Sittengesetz abhängig ist, allem andern gegenüber eine unerschütterliche Unabhängigkeit bewahrt; weil er nur Gott gehorcht, gehorcht er sonst niemanden, oder doch immer nur in der Weise und in soweit, als dies in jener Abhängigkeit von Gott begründet ist, — wie die Bibel sagt: nur um Gottes willen, nur in der Furcht Gottes. In diesem Sinn erkennt die christliche Moral die Freiheit nicht bloß als ein Gut an, sondern macht es zur heiligen Pflicht, dieses Gut zu wahren; vgl. des Verfassers „Moral des Christenthums“ S. 292—300; und Rothe's Ethik III, S. 246—250.

Wenn das alles wohl auch für die Ethik feststeht, so ist dies darum noch nicht auch ohne weiteres anwendbar in der Pädagogik. Dem reifen Menschen, dem Mann gebührt die Freiheit, weil er sich selbst zu beherrschen vermag, also gerade kraft seiner Freiheit dieser Freiheit die sittlichen Schranken setzt. Der Unmündige aber thut und

vermag dies nicht; deswegen unterstellen wir ihn der Zucht, damit er durch diese erst zur männlichen Unabhängigkeit erzogen werde; die Zucht aber ist das Gegentheil von Unabhängigkeit, daher auch der Trieb nach dieser, je stärker er schon im Knaben sich geltend macht, desto häufiger in Conflict mit der Zucht geräth. Es ist aber in dieser Beziehung vorerst eine große Verschiedenheit des Naturells zu constatiren. Wir nennen manchen einen unbändigen Jungen; das sind diejenigen, in denen sich der Unabhängigkeitstrieb mit einer Art Wildheit verbindet, ohne daß darin schon ein Zeichen bösen Willens, bewußter Renitenz gegen jede Ordnung zu finden wäre. Anders steht es bei denen, die in jedem Zwang, in jedem Gebot und Verbot schon einen unleidlichen Eingriff in ihre Freiheit sehen und etwas gerade deswegen thun, weil es verboten worden; „ich wurde allemal böse, wenn etwas befohlen wurde," sagt ein Bauernsohn in einer Jeremias Gotthelf'schen Geschichte. Solchen Trotz zu brechen, ist oft erst ein schweres Schicksal im Stande, und oft nicht einmal dieses. Wenn freilich die Erzieher aus Läßigkeit oder Affenliebe diesen Trotz gewähren lassen oder, wie so oft geschieht, dem Unabhängigkeitssinn gerade am unrechten Ort nach Laune und Willkür entgegentreten, dann ists kein Wunder, wenn aus dem kindischen Eigensinn eine bübische Unbändigkeit wird und der so erwachsene Mensch überall Aerger erregt, Händel bekommt und Unheil anrichtet. Wieder anders stellt sich die Sache bei solchen, die den Willen haben, sich aller gerechten Ordnung zu unterwerfen, aber die sehr genau unterscheiden, was unter diesem Namen ihnen zur Pflicht gemacht werden darf und was nicht, also was etwa von Einschränkungen für ihr Alter sich noch ziemt und dessen sie, im Unterschied von einem jüngeren Alter, von Rechtswegen enthoben sein sollten. Es kann z. B. ein Knabe, ein angehender Jüngling vom Elternhause weg in einem Haus untergebracht sein, dem die Eltern auch die Aufsicht über ihn anvertraut haben; nun wird ihm infolge dessen da und dort etwas gewehrt, z. B. ein Ausgang, wogegen er vielleicht seine Kameraden im eigenen Elternhaus keiner solchen Einschränkung unterworfen sieht; da erwacht und bäumt sich in ihm der Unabhängigkeitstrieb, er wird einen Wechsel des Aufenthalts wünschen oder wenn das nicht gewährt wird, die ihm widrigen Schranken täglich zu überschreiten versuchen, so daß die Erziehung das mühselige Amt eines Grenzwächters auszuüben hat.

Erfahrungsgemäß bekommen wir es aber auch mit Individuen zu thun, die in obiger Beziehung sehr leicht zu behandeln wären, weil in ihnen der Unabhängigkeitstrieb schwach oder unentwickelt ist. Es kann entweder Aengstlichkeit, Mangel an Selbstvertrauen, es kann aber auch Trägheit sein, die sie, was man so nennt, lenksam macht; sie lassen sich keinerlei Renitenz zu Schulden kommen und fügen sich in alles, was man von ihnen verlangt. Aber solchen Naturen ist die Abhängigkeit von äußerer Einwirkung dann auch in späteren Jahren ein fortwährendes Bedürfnis; so richten sie zwar kein Unheil an, bleiben aber dafür ihr Leben lang unselbständige und darum untergeordnete Subjecte, deren sittlicher Werth völlig dadurch bestimmt wird, in welche Umgebung sie sich versetzt finden. Uebt diese einen guten Einfluß aus, so wird ihnen das Gute, zu dem sie nicht die eigene Willensenergie und productive Kraft haben, zu einer Gewohnheit; aber sie können auch zur Bedientennatur herabsinken, die an eine eigene persönliche Verantwortlichkeit vor einem höheren Gesetz nicht mehr denkt; oder werden es Menschen, die alles das für recht halten und befolgen, was die Weltsitte um sie her fordert. Dasselbe traurige Bild haben wir in solchen Menschen vor uns, die — sei es in religiöser, in wissenschaftlicher, in politischer Beziehung — nur dann überhaupt eine Ueberzeugung gewinnen, wenn sie blindlings irgend einer Auctorität, z. B. einer theologischen Schule, einer politischen Partei folgen; was der Meister vom Stuhl gesagt hat, das wird mit blinder Devotion als ein Evangelium hingenommen und mit bornirtem Fanatismus als alleinseligmachende Wahrheit behauptet. Und dergleichen Menschen halten sich erst noch für die einzig Unabhängigen, weil sie gegen jede noch so schlagende Widerlegung taub sind.

Hieraus geht unzweifelhaft hervor, daß der Unabhängigkeitstrieb nicht nur nicht unterdrückt, sondern sogar, wo er fehlt, erst hervorgerufen, wo er zu schwach ist, gestärkt werden muß. Wiese führt in seinen Briefen über englische Erziehung (S. 45) ein Wort von Fowell Buxton an, das dieser seinem Sohne schrieb: „Laß das dein erstes Studium sein, der Welt zu zeigen, daß du nicht von Holz oder Stroh bist, sondern daß etwas Eisen in deiner Natur stecke. Laß die Menschen wissen, daß, wenn du einmal entschlossen bist, weder Lockungen noch Drohungen etwas über dich vermögen." Aber wie ist dieser Zweck pädagogisch zu erreichen, wenn doch anerkanntermaßen Gehorsam die erste und fundamentale Kindestugend ist?

Das ist derselbe ganz gewiß; aber es folgt daraus nicht, daß das Kind gar nichts wollen und thun dürfe, als gehorchen, d. h. nichts thun, das ihm nicht befohlen wäre. Es wäre diese Forderung in der That eine unmögliche und darum unsinnige; neben alle dem, was es aus Gehorsam zu thun oder zu unterlassen hat, liegt schon im zarten Kindesalter ein Gebiet für freie Bewegung, innerhalb dessen das Kind seinen eigenen Antrieben folgen darf, und das aus dem Grund von ungemeiner Bedeutung ist, weil sich eben auf diesem Gebiete seine eigene Natur und Kraft, der Zug seiner Seele dem Erzieher offenbart. In dem bezeichneten Alter wird die Thätigkeit, die dem Kinde freigelassen werden muß, das Spiel sein; und so ergiebt sich als erste, negative Regel diese: das spielende Kind nicht weiter zu beschränken, als schlechterdings nothwendig ist, um es entweder vor Schaden zu bewahren oder Unfug abzuschneiden oder auch — nachdem einmal die Zeit zum Lernen und Arbeiten gekommen ist — diese nothwendigen Dinge nicht zu beeinträchtigen. Die Wichtigkeit des Spiels in dieser Beziehung ist in dem dasselbe behandelnden Artikel von Moller (Bd. IX, S. 92 f.) schon erörtert; daher wir hierauf zu verweisen uns begnügen. In späterer Zeit wird sich dieses der Freiheit einzuräumende Gebiet auf freiwillige Arbeiten, zu denen den Zögling die eigene Lust treibt, auf Liebhabereien und Nebenstudien ausdehnen, für die nur wieder die Rücksicht auf das Nothwendige in Bezug auf Sittlichkeit, Haus- und Schulordnung, sowie auf Abwehr aller Zerstreuung und Zersplitterung die streng aufrecht zu haltende Schranke bildet.

Aber auch die obligaten Studien und Arbeiten lassen der Unabhängigkeit noch einigen Raum, den der Erzieher freizugeben wohl thut. Wenn der Zögling seine Aufgaben nur immer rechtzeitig und nach bestem Vermögen fertig hat, so kann ihm ganz wohl überlassen werden, wie er dieselben eintheilen will. Ich werde zwar nicht zugeben, daß er den Tag über herumschweift und dann in die Nacht hinein arbeitet, um noch fertig zu werden, weil das sowohl der Arbeit wie der Gesundheit schadet und pure Unordnung ist; aber soweit diese Rücksichten nicht ins Spiel kommen, muß man ihm die Eintheilung seiner Zeit freistellen; es soll jeder lernen, auch das Gebotene, das Nothwendige mit Freiheit ins Werk zu setzen. — Sofort werden auch Ausflüge und Ferienreisen unter die Kategorie solcher Unternehmungen sich stellen, durch die der Unabhängigkeitstrieb sowohl befriedigt als wach gerufen und ausgebildet wird. Auch über diesen Punct hat schon ein besonderer Artikel (Bd. VII, S. 7—15) sich verbreitet, wiewohl wir hier nicht sowohl Reisen eines Instituts oder einer Schulclasse unter Commando des Lehrers oder Vorstehers im Auge haben, sondern Reisen, die einige Kameraden allein miteinander ausführen. Die Zeit für die Reisen, die Richtung, wohin, ist vom Vater bestimmt oder doch genehmigt, der nervus rerum gerendarum, das Geld, von seiner Hand zugemessen, aber wie weit nun auf einmal marschirt, wo eingekehrt, wie mit der Barschaft haushalten wird, das bleibt dem Verstand und Willen der jungen Wanderer selbst überlassen; gerade diese Selbstherrlichkeit ist für ihr Gefühl das Beste an der ganzen Reise. — Endlich nennen wir in dieser Reihe die Berufswahl. Auch hiefür sind wir in der Lage, auf einen früheren, besondern Artikel verweisen zu können, der (Bd. I, Seite 570 ff.) auch die hier in Betracht kommende Seite der Sache beleuchtet. Wie es verkehrt ist und die schlimmsten Folgen nach sich zieht, wenn elterlicher Eigensinn dem Sohn einen Beruf aufzwingt, der ihm innerlich zuwider ist: so ist es nicht minder fatal, wenn der

Neigung oder Abneigung der jungen Menschen unbedingt nachgegeben wird; die Unabhängigkeit, die in diesem Stück so manchmal angestrebt wird, ist nur allzuoft identisch mit der Faulheit, die überhaupt von aller Anstrengung sich zu emancipiren wünscht, oder mit der Flüchtigkeit, die bald dies bald jenes mit einem momentanen Eifer ergreift, aber nach kurzer Frist wieder abläßt, sobald es gilt, ein hartes Bret zu bohren; oder mit der Eitelkeit, die dem Söhnchen eingiebt, es sei zum Künstler, zum Dichter, zum Componisten, zum Maler geboren, während die Begabung hiezu vielleicht eine sehr mäßige, und die Ausdauer in den nöthigen Studien eine noch geringere ist. Für solche Fälle giebt es keine abstracte Regel; die Weisheit und die Liebe muß Hand in Hand dem Erzieher vorzeichnen, wie er entscheiden soll; wenn der Jüngling noch einiger vernünftigen Vorstellung zugänglich ist, so wird ihn der Vater durch den klaren Beweis, daß man in jedem Beruf, in jeder Stellung ein Joch tragen muß, daß also der Unabhängigkeitstrieb überall irgend eine Mauer findet, an der er sich stößt, wenn er sich nicht fügen will, — vor bitteren Enttäuschungen bewahren. — In alle dem also wird die Erziehungsregel dahin lauten, daß dem eignen Willen, dem in ihm selbst rege gewordenen Streben und demgemäßen Handeln nur in so weit Schranken gesetzt werden sollen, als absolut nöthig ist, damit nicht höhere Lebenszwecke gefährdet sind, alle Beschränkung aber wegfallen muß, die den Schein einer Willkür, einer Pedanterie, einer Laune oder des Eigensinns an sich trägt, was alles den Zögling nur verbittert und Liebe und Vertrauen tödtet; oder positiv ausgedrückt, daß dem Jüngling so viel Unabhängigkeit zugestanden werden muß, als es ein wirklicher Wille, eine in sich berechtigte, vernünftige Zwecksetzung ist, wovon getrieben er unabhängig handeln zu können wünscht.

Diesem Spielraum der Freiheit steht nun aber das Gebiet des Gehorsams nicht äußerlich und gegensätzlich gegenüber, als wäre Gehorsam eben die Negation der Unabhängigkeit, und Unabhängigkeit die Negation des Gehorsams. „Der wahre Gehorsam," sagt K. L. Roth, Kl. päd. Schriften, I, S. 139, „macht den Geist erst frei; erst da fängt der Mensch an, seinen eigenen Willen und eigene Ueberlegung zu haben, wo er das, was man sonst den Willen nennt, den Willen, den auch das Kind in Windeln schon äußert, unter ein höheres Gesetz gestellt, dieses Gesetz in sich aufgenommen hat, so daß es nunmehr den obersten Rang unter seinen Beweggründen einnimmt. Das Kind fängt an frei zu werden, wenn es den Eltern und Lehrern gehorcht; der Mann ist frei, wenn ihm der Gehorsam gegen seine Verpflichtungen zur andern Natur geworden ist, dem Mann zeigt der Gehorsam den geraden Weg, auf dem er muthig vorwärts gehen kann, ohne sich um allerlei Meinungen und Urtheile mehr als in so weit zu kümmern, daß er durch fremde Einsichten die seinigen zu berichtigen sucht." Unabhängigkeit von allen äußeren Einflüssen, also von dem, was das Christenthum kurzweg die Welt nennt, ist nur dann möglich und nur dann etwas werth, wenn man zu allererst unabhängig ist von dem, was das Christenthum das Fleisch nennt, vom eignen Gelüste; und beiderlei Unabhängigkeit kommt nur zu Stande und wird nur behauptet, wenn man schlechthin abhängig geworden ist von der absoluten Wahrheit, dem absolut Guten, d. h. von Gott; zu dieser Abhängigkeit aber ist der Gehorsam des Kindes die nothwendige Vorübung; und man darf doch hin und wieder die Erfahrung machen, daß auch bei einem Kinde, zumal in den reiferen Jugendjahren, aus diesem Gehorsam gegen die Eltern sich schon der höhere Gehorsam gegen Gott, die fromme Gewissenhaftigkeit entwickelt, vermöge welcher es dasjenige, was es mit Verleugnung des eignen Willens thun soll, mit Freiheit thun will.

Wohl wird es im einzelnen oft nicht leicht sein, diese ideale Einheit von Gehorsam und Unabhängigkeit auch praktisch herzustellen und den Punct, wo beides zusammentrifft, also auch beides sich scheidet, genau zu fixiren; die Unzulänglichkeit jeder allgemeinen Vorschrift macht sich auch hier bemerklich. Aber wenn es manchen Zöglingen gegenüber im Zweifelsfall immerhin das Sicherere sein mag, den Unabhängigkeitstrieb durch Auferlegung des Gehorsams lieber zu viel als zu wenig zu dämpfen: so ist ängstlichen

Erziehern doch immer auch das Wort Herbarts in Erinnerung zu bringen: „Knaben und Jünglinge müßen gewagt werden, um Männer zu werden;" und wir verweisen zum Schluß auf die vortreffliche Begründung und Ausführung dieser Thesis in einer Rede von C. Kühner, welche zu lesen ist in dessen Schrift „Pädagogische Zeitfragen," Frankfurt a. M. 1863. S. 54—77. Palmer.

Unachtsamkeit: eine eben so häufige, als dem Lehrer unbequeme Untugend der Kinder. Sie ist eine Zwillingsschwester der Unaufmerksamkeit, sieht ihr ähnlich, wie ein Ei dem andern, ist mit ihr so ziemlich gleichen Ursprungs, und doch nicht ganz dieselbe. Achtsam vom althochdeutschen ahte, Beachtung, Berücksichtigung (ir nieman ahte hât) ahten = Rücksicht nehmen, beachten. Dagegen merken, merchen = wohl beachten, zu Herzen nehmen (ir sult merchen in den salmen). Stammwort: Marke = Grenze. Ein Kind ist achtsam, wenn es überhaupt seine Gedanken aus der Zerstreuung sammelt, während das aufmerksame Kind sie genau auf den mit ihm zu behandelnden Gegenstand richtet in der Absicht, ihn zu fassen, zu merken, sich anzueignen. Ein aufmerksames Kind ist nothwendig auch ein achtsames, während das achtsame nicht nothwendig auch schon aufmerksam sein muß. Achtsamkeit ist das Allgemeinere, Aufmerksamkeit das Besondere. „Achtung!" commandirt der Officier, und die Soldaten sammeln sich und sind bereit, zu hören, was befohlen wird. Auf dieses ist nun zu merken. So auch in der Schule. „Achtung!" mit diesem Worte ruft der Lehrer die irgendwie in Nebengedanken sich gehen lassenden Schüler wieder zur schulmäßigen Sammlung. Unachtsamkeit ist der Mangel an dieser Sammlung. Er ist bei manchen Kindern bloß innerlich, ein Zerflattern der Gedanken oder gar ein Gedankenstillstand, den man Gedankenlosigkeit nennt. Selbst ein Geist, wie Schillers, wird nicht bloß der witzigen Antithese zu liebe gesagt haben: „Oft schon war ich und hab wahrlich an gar nichts gedacht." Es giebt im Menschenleben solche Augenblicke und namentlich im jugendlichen. Eine wie ein Blitz einschlagende Frage macht oft solch eine Gedankenleere plötzlich kund, wenn sie nicht schon durch den leeren Blick, durch die nichtssagende Haltung des Kindes verrathen worden ist. Bei anderen tritt aber jener Mangel an innerer Sammlung auch heraus in Spielereien, Geschwätz, das für den Lehrer fast unbemerklich zu machen unachtsame Kinder oft eine wunderbare Fertigkeit haben, in Neckereien gegen die Nachbarn, Stupfen, Rupfen, im Umblicken nach rechts und links oder Umkehren des Kopfes nach der Hinterwelt u. drgl. Die natürliche Folge davon ist, daß indessen das Bächlein des Unterrichts mit seinen Wahrheiten und Lehren dahinplätschert und die unachtsamen Kinder nicht daraus trinken. Der Unterricht ist an ihnen verloren, ihr Wissen bekommt empfindliche Lücken, die alles tüchtige Fortschreiten und am Ende auch jede Lust am Lernen hindern.

Fragen wir zuerst nach den Ursachen der Unachtsamkeit, so werden wir zunächst auf die Kindesnatur selbst verwiesen. Die Seelenkräfte des Kindes stehen ebenso noch in der Entwicklung, wie die Kräfte des Leibes. Den denkenden Kräften fehlt noch die Stärke und Festigkeit, dem Willen, um den Geist sicher und unverrückt längere Zeit auf einen Gegenstand gerichtet zu halten, die geübte Kraft und Ausdauer. Dabei spielt das Eigen- und Herzensleben des Kindes immer auch in die ihm aufgenöthigte Thätigkeit des Geistes hinein. Die Spiele, die Liebhabereien, die das junge Herz erfüllen, mengen sich unter die ernsthaften Gedanken des Unterrichts; ein Spielen, eine Nebenbeschäftigung, ein lispelndes Wörtlein des Nachbarkindes zieht unversehens die Gedanken von dem Kreise ab, dem sie zuzuwenden wären. Besonders bei jüngern Kindern ist auch die Sonne des Geistes oft noch von einer Art Nebel umzogen, durch den nur hie und da einige Strahlen dringen; sie haben oft noch ein träumerisches Wesen, dem sie sich nicht so ohne weiteres entwinden können. Dazu kommt die Temperamentsverschiedenheit der Kinder. Der kleine Sanguiniker wird schwerer auf einen Punct hin zu fixiren sein, sein lebhafter, reizbarer Geist wird allerlei Kreuz- und Quersprünge machen, wäh-

rend der Phlegmatiker, wenn er einmal in die rechte Richtung gebracht ist, fester bei der Stange bleibt. So zeigt sich auch zwischen den cholerisch oder melancholisch angelegten Naturen oft schon ein merklicher Unterschied. Diese wird viel öfter in Geistesabwesenheit gerathen und sich in innere Anschauungen vertiefen, die von dem Gegenstand des Unterrichts weit abliegen mögen.*)

Eine weitere Ursache der Unachtsamkeit ist mangelhafte Erziehung und Gewöhnung. Das Kind, welches sich, wie das in den niedern Lebenskreisen, in den Häusern der Armen, der Landleute, der Ungebildeten meist der Fall ist, in frühen Jahren viel selbst überlassen war, das im leeren Zimmer, dem eintönigen, oft wortkargen Leben seiner Angehörigen wenig geistige Anregung genoß, wird seine Gedanken schwerer auf den Gegenstand des Unterrichts zu concentriren vermögen als das Kind des vermöglichen gebildeten Hauses, das Stadtkind, das in Gesprächen, Lebensanschauungen, passendem Spielzeug von klein auf manchfache Anregung empfangen hat. Oftmals wirkt freilich auch eben dieser Ueberfluß an äußeren Anregungs- und Reizmitteln wieder zerstreuend. Manchmal ist eine im leiblichen Leben begründete krankhafte Verstimmung mit im Spiel. Je und je mögen bei dem Zerflattern der Gedanken noch unheimlichere Dinge, unreines, geschlagenes Gewissen, oder geheime Sünden in besonderem Sinne des Wortes zu Grunde liegen; kurz die Ursachen der psychologischen Erscheinung, die wir mit dem Wort Unachtsamkeit bezeichnen, können sehr verschieden sein. Darnach wird sich nun auch die pathologische Behandlung des Erziehers zu richten haben.

Wir hätten freilich, wenn es sich um die Heilmittel für das genannte Uebel handelt, gar manche Wünsche, die schon die erste Behandlung des Kindes betreffen. Auge, Ohr, Gefühl, alles ist bei dem Kinde für das Achten auf die Vorgänge in seiner Außenwelt eingerichtet; jeder Ton, jedes Geräusch, jede Gestalt erregt seine Beachtung. Da aber das Menschenkind nach seiner geistig sittlichen Seite nicht wächst wie eine Pflanze, sondern auf Anleitung, Mittheilung, Hülfe der Erwachsenen angewiesen ist, so kann schon in der Schule des Hauses besonders von verständigen Müttern und Pflegerinnen des Kindes viel geschehen, um das Achten und Aufmerken des Kindes auf die dasselbe umgebenden Dinge zu leiten und zu stärken, wenngleich bei den jüngern Kindern ein verständiges Maß einzuhalten ist, da bei einem zu häufigen und heftigen Einstürmen auf sie auch wieder viel geschadet werden kann. Dem Kinde thut auch zu Zeiten eine gewiße ruhige Beschaulichkeit wohl. — Indessen was wir hier über die Pflege des Kindes schon in der Mutterschule zu sagen hätten, dürfte meistens an der leidigen Wirklichkeit des Lebens scheitern. Wir beschränken uns daher hauptsächlich auf die eigentliche Schule. Schon die Kleinkinderschule, wo sie besteht, hat es als eine ihrer Aufgaben anzusehen, daß sie die ihr anvertrauten Kleinen zum richtigen Achten auf Worte, Geschichtlein, Bilder, Figuren, Zahlen, auf Ordnung, Vorschrift anleite und gewöhne. Für die eigentliche Schule möchten wir dem Lehrer, der die den Kindern vielfach eigene Unachtsamkeit mit Erfolg bekämpfen will, vor allem den salomonischen Weisheitsspruch zur Beherzigung geben: „Auf deine Schafe habe acht und nimm dich deiner Herde an." (Spr. 27, 23.) Der Unachtsamkeit des Kindes gegenüber ist die Forderung an den Lehrer wohl gerecht und billig, daß er um so mehr ein achtsamer Mann sein müße, der die ihm vertrauten Kinder sich genau ansieht und sie beständig im Auge behält. Er muß sich, wo bei seinen Kindern überhaupt oder bei einzelnen insonderheit ein unachtsames Wesen hervortritt, selbst klar darüber werden, woran das liege, ob in der Kindesnatur überhaupt, ob in andern oben angeführten Umständen, — oder ob gar er selbst — der Lehrer der Unachtsamkeit sei. Fehlt dem Lehrer selbst die innere Achtsamkeit, die innere Sammlung, die Concentration seiner Gedanken auf das Nothwendige, Passende und Fassende, läßt er sich gehen, ohne sich von dem Bedürfnis der Kinder leiten zu lassen, wird er zu hoch oder weitschweifig oder verworren

*) Wir verweisen auf den Art. Temperament. Die Red.

und unklar in seinem Unterricht, so darf er sich nicht wundern, wenn die anfängliche Spannung der Kinder bald nachläßt und ein gewißes Gefühl des Unbehagens, der getäuschten Erwartung über dieselben kommt. Die Schafe wollen Nahrung; finden sie keine, so laufen sie auseinander und gehen ihrer Weide nach auf eigene Hand. Nun denkt wohl der Schäfer: Dafür habe ich Schipp' und Hund! Und es ist wahr: ein Wurf schreckt sie zurück und Phylax scheucht sie bellend und beißend wieder zusammen; aber sind damit die Schafe genährt? — Ohne Metapher: Mit Wehren, Schelten, Schlagen ist da wenig ausgerichtet. Damit kann man höchstens Furcht, Schrecken und äußere Gesetzlichkeit erzeugen; aber das innere Achten auf das, was gesagt wird, läßt sich nach der ganzen Art des menschlichen Geistes nicht erzwingen. Zum Wesen desselben gehört nun einmal Freiheit. Der Sinn und Geschmack für geistige und geistliche Nahrung will gereizt und gelockt sein und das geschieht, wenn der Lehrer in das wirkliche Bedürfnis der Jugend nach Wesen und Form eingeht.

Das eigentlich königliche Mittel gegen die jugendliche Unachtsamkeit ist also ein tüchtiger, fassender und faßlicher Unterricht, der von Herzen den Kindern nahe zu kommen, zu nützen, zu dienen sucht. Daß ein solcher Unterricht nicht aus dem Aermel geschüttelt wird, daß er ernste Vorbereitung in Nachdenken, Gebet und Arbeit voraussetzt, ist klar. — Daneben möchten wir rathen Geduld. Man hat es dem in Rede stehenden Fehler gegenüber nicht sowohl mit bösem Willen, als mit Schwachheit zu thun. Niemand kann „seiner Länge eine Elle zusetzen" (Matth. 6, 27), auch das Kind nicht. Wir fehlen oft darin, daß wir dem Kinde den Grad von Stärke in Regierung seiner Gedanken zutrauen, den wir selbst besitzen. Das heißt dem Kinde zumuthen, Mann zu sein. Unachtsamkeit ist ein Mangel an Kraft und Uebung, die Gedanken zusammenzuhalten. Das Kind will wohl acht geben; es hat auch etwa den besten Vorsatz; da kommt eine Fliege, eine Maus, ein Vogel, der am Fenster vorbeifliegt, oder im Innern eine Erinnerung, ein Gedankenbild, und weg ist die Andacht. Schwachheit fordert zunächst nicht Strafe, sondern Hülfe. Diese Hülfe sehen wir neben der oben bezeichneten Art des Unterrichts einmal in einer beständigen Ueberwachung der Kinder durch den Lehrer. Seine Augen (das sollten freilich immer gutsehende Augen sein) müßen auch während des Unterrichts immer, wie die Augen des Hirten über seine Herde, so über die Kinder hingleiten; keine Bewegung, keine Miene der Kinder darf ihm entgehen (vrgl. den Artikel „Aufmerksamkeit," der sich natürlich von wegen der Zwillingsschwesterschaft mit dem unsern mehrfach berührt und manches dort bemerkte hier entbehrlich macht). Dabei müßen des Lehrers Augen immer den auf ihn gerichteten Augen der Kinder begegnen. Ein Klopfen mit dem Finger, ein „Hans oder Kunz! Wo bist du?" oder „Achtung!" ruft leicht einen einzelnen achtlosen Schüler zur Ordnung. Fruchtet das nicht, so laße man den Betreffenden in seinem Platze auf-, im Nothfall herausstehen, behalte ihn auch wohl zur Strafe eine Zeit lang in der Schule zurück mit entsprechender Beschäftigung, freilich nicht zu 100maligem Abschreiben der Wahrheit: „In der Schule schwatzt man nicht." (Neuere Thatsache!) Mit diesen wenigen Mitteln, rechtzeitig und beharrlich angewendet, dürfte ein tüchtiger Lehrer der gewöhnlichen Unachtsamkeit der Kinder gegenüber auskommen und ihren Flattergeist wenigstens allmählich überwinden. Solche Strafen sind Stärkungsmittel für die Schwachen und es muß mit einem unachtsamen Schüler sehr weit gekommen sein oder muß etwas in der Art des Lehrers fehlen, wenn zu härtern Mitteln müßte gegriffen werden. In Fällen, wo der Unachtsamkeit eine krankhafte Verstimmung zu Grunde liegt, ist schonendes Einsehen und Beachten doppelt nothwendig; wo irgend eine Sünde den jungen Geist erschlafft oder bannt, da ist liebende Seelsorge, ein Gespräch unter vier Augen und besondere Aufmerksamkeit für den Lehrer angezeigt. — Mit rechter Achtsamkeit der Schüler ist viel gewonnen; sie werden dann auch Acht haben auf die mit ihnen getriebene Sache selbst und so mehr und mehr in die Erkenntnisse und Fertigkeiten eingeführt werden, welche eine tüchtige Schulbildung verlangt. Daß der rechte Lehrer bei der nothwendigen Verbindung von

Pflege des Geistes und Herzens, der Erkenntnis und Gesinnung eben so auf das Herzensleben seiner Kinder Acht zu geben und diese auch zur Achtsamkeit in Beziehung auf ihr Gewissen zu ziehen habe, ist selbstverständlich, da sich der Mensch nun einmal nicht nach Kopf und Herz trennen läßt. **B. Strebel.**

Unart, Unarten. — In dem Artikel Laster ist die Scala des Bösen aufgestellt worden, deren oberste Stufe eben mit dem Wort Laster bezeichnet wird. Für die Unart haben wir dort keinen Platz gefunden, denn sie repräsentirt nicht eine jener Stufen, so daß man sie an bestimmter Stelle unter dieselben einreihen könnte; sie ist eine Kategorie für sich, die auch ohne Zweifel mehr der Pädagogik als der Ethik anheimfällt, daher wir in den Lehrbüchern der Moral die Unart nur selten besprochen finden. Eine neuere theologische Moral, von Vilmar (Gütersloh 1871), die das Gebiet der Sünde aufs genaueste systematisirt, bietet über die Unart nicht eine Zeile dar; am ehesten finden wir sie charakterisirt in Rothe's Ethik (1. Aufl. II. S. 423), wo er von der Ungeschlachtheit redet, als der Ungebildetheit des Triebes, „als Untüchtigkeit desselben, sowie er ein individueller ist, sich in der Durchdringung mit der universell bestimmten Humanität und als durch diese bestimmt zu vollziehen, — als Gegensatz des Anstandes" — aber das Wort Unart gebraucht auch Rothe nicht. Unter den Pädagogen gebührt Beneke (Erz. und Unt. L. I. S. 319 f. 395 f.) und Ziller (die Regierung der Kinder, S. 17 ff.) das Verdienst, diesen Gegenstand auf psychologischer Grundlage schärfer ins Auge gefaßt und die richtigen pädagogischen Sätze darüber aufgestellt zu haben, mit denen wir auch von unsrem Standpunct aus zusammentreffen.

Der Unartige (denn hier hilft uns das Adjectiv rascher auf die rechte Spur, als das Substantiv) ist der Gegensatz des Artigen. Artig aber ist, was eine Art, d. h. eine Form, man könnte fast sagen: was Stil hat, was für die Anschauung wohlgefällig ist, was also den moralischen Schönheitssinn nicht verletzt, oder was den Anstand, das ruhige, geordnete Zusammenleben nicht stört, sondern dasselbe verwirklichen hilft. Es ist also nicht das schlechthin ethische, sondern das ethisch-ästhetische Urtheil, dem die Unart unterliegt. Sie ist darum nicht nothwendig etwas in sich selbst böses — ein unartiger Junge ist darum nicht schon ein böser Bube; aber allerdings kann auch das wirklich Böse sich in Form der Unart offenbaren, dann nemlich, wenn es die anständige, wohlgefällige Form des Gemeinlebens durchbricht, die Sitte stört. Deswegen faßt Ziller sie vorzugsweise als Unordnung auf, durch welche die Erwachsenen belästigt werden, und welcher gegenüber der, bekanntlich der Herbart'schen Schule eigenthümliche, Begriff der Regierung als Hütung und Nöthigung zum Verharren in den Grenzen geselliger Ordnung seine Stelle findet. In jedem Kinde erzeugen die sich regenden Kräfte, die Vorstellungen, die Begehrungen, die natürliche Muskelthätigkeit eine beständige Unruhe; „statt nach objectiven Gründen sich zu richten, ist das Kind fortwährend den subjectiven Aufwallungen seines Gedankenkreises, wie sie der Moment ihm eingiebt, preisgegeben. Es führt daher in jedem Augenblick unmittelbar das handelnd aus, was ihm in den Sinn kommt und bei ihm zum Begehrten wird. Hiedurch verursacht es Störungen, weil die Ueberlegung mangelt oder höchst unvollständig ist, ob das im Augenblick Begehrte zur gesellschaftlichen Ordnung paßt oder nicht, und solche Störungen treten um so gewißer ein, da der Knabe ursprünglich gar nicht durch die Nähe der Erwachsenen sich zurückschrecken läßt; denn er kennt noch keine Scheu vor den Erwachsenen, obgleich sie ihn an Macht weit überragen; er tritt nicht gleich dem Jüngling, der den Tadel und die Ueberlegenheit der Erwachsenen scheuen gelernt hat, furchtsam und schüchtern, sondern kühn und frei in ihre Kreise und nimmt, wenn er dazu aufgelegt ist, in ihrer Mitte vor, was ihm beliebt" (Ziller, a. a. O. S. 12). Hierin ist ganz richtig die Erklärung und gewißermaßen die Entschuldigung der Unart enthalten. Der Knabe will zunächst nichts böses thun, will nicht absichtlich die Leute ärgern oder etwas zerbrechen, er denkt nur gar nicht an diese Wirkung seines Thuns, und so ist vorerst eben nur diese Gedankenlosigkeit und das Ungestüm seines Dreinfahrens sein

Fehler. Aber schlimmer wird die Sache schon, wenn er, nachdem er diese Wirkung seines Thuns erfahren hat, nachdem er getadelt oder gestraft worden ist, oder nachdem er gesehen, welchen Schaden und Verdruß er angerichtet, auch dann dagegen unbekümmert bleibt, und bei nächster Gelegenheit ebensowenig Rücksicht nimmt, sich ebensowenig Gewalt anthut. In diesem Fall setzt sich in der Unart schon der Eigenwille fest, den es grade reizt, das zu thun, was stört und ärgert; die Unart ist dann, was sie von Anfang nicht war, zum Ungehorsam geworden. Ziller hat auch darin Recht, wenn er (S. 13) sagt: „Unter den Begehrungen wird sich mit der Zeit ein Wille erheben; wenn das Kind nicht vorher in seine Schranken zurückgewiesen worden ist, so entsteht die Gefahr, daß sein Wille eine mit böser Absicht verbundene, widergesellige Richtung annimmt; es tritt an manchen Puncten seines Innern schon frühzeitig zwar kein echter, aber doch ein scheinbar fester Wille hervor in der Gestalt des Muthwillens und Uebermuths, der aus Unvernunft, aber mit Vorbedacht in die gezogenen Kreise hineinbricht... Manches Kind setzt sogar eine Art von Stolz darein, recht unartig sein zu können;" oder, fügen wir hinzu, wenn die Unart auch noch nicht bis zu diesem Grad gediehen ist, so macht doch die Rüge: du bist sehr unartig, nicht den mindesten Scham und Reue erweckenden Eindruck.

Wir haben in der Ueberschrift neben den Singular den Plural gestellt, und so sollten wir eigentlich auch eine Liste der Kinderunarten, systematisch geordnet, hier aufstellen. Das aber ist unmöglich, — nicht sowohl, weil jedes Kind wieder seine individuellen Unartsneigungen hat, denn gewiße Unarten finden sich so ziemlich constant — sondern deshalb, weil einerseits die unvernünftigen Begehrungen unendlich mannigfach in einem und demselben Individuum sein können, und andrerseits auch die vielerlei Lebensordnungen, in deren Störung eben das Unartigsein besteht, die der Unart erst ein Object, einen Inhalt geben, nicht registrirt werden können. Giebt es doch Kinder, an denen nahezu alles, was sie thun, Unart ist; sie können nicht essen, nicht spazierengehen, sich nicht ankleiden, nicht spielen ohne Unart; man kann sie zu keinem Besuch, zu keiner Reise mitnehmen, ohne daß sie alles mit irgend einem Unfug begleiten. Ebensowenig aber, als wir die Unarten in ein Schema bringen, können wir die Kinderunarten als eine Species der allgemeinen Gattung Unart betrachten, so daß sich davon die Unart der Erwachsenen als andere Species unterschiede; denn wenn wir von dem Verhalten eines Mannes oder Weibes denselben Ausdruck gebrauchen, so sagen wir damit eigentlich nur, sie seien in dieser Beziehung noch selber ungeschlachte, ungezogene Jungen; alle Unart, auch an alten Leuten, ist etwas bubenhaftes, das nur darum fürs ganze Leben sich festgesetzt hat, weil es entweder in der Jugend an Zucht von Seiten der Erzieher oder im reiferen Alter an allem Willen gefehlt hat, sich selbst in Zucht zu nehmen, um sich sittliche Würde zu erwerben.

Mithin kommt es gar sehr darauf an, ob und wie der Unart in jungen Jahren zu steuern ist. Das ewige Klagen: wie bist du so unartig! ist, wie oben bemerkt, rein wirkungslos; dagegen wird, um Schleiermacher'sche Terminologie zu gebrauchen, sowohl das verhütende als das gegenwirkende Verfahren, gleichmäßig und consequent angewendet, den Zweck in so weit, d. h. mit demjenigen Grade von Sicherheit erreichen, bis zu welchem überhaupt der Erfolg erzieherischer Thätigkeit bestimmt werden kann.

Wenn die Unart ihre erste Quelle in der natürlichen Unruhe des Kindes hat, das irgend eine Bewegung machen, eine Veränderung bewirken, mit irgend etwas hantiren will, weil seine Kraft mit der Gewalt des Naturinstincts dazu nöthigt: so ist das natürliche Präservativ die passende Beschäftigung. Ziller hat (a. a. O. S. 26) nur ausgesprochen, was von jeher jede vernünftige Mutter als nothwendig erkannt hat: weil unzählige Unarten einzig und allein aus Langerweile hervorgehen, also aus Mangel an Beschäftigung, so muß mit dieser die leere Zeit ausgefüllt werden. Wir brauchen hierauf nicht weiter einzugehen, da die beiden Artikel „Langeweile" (in Bd. 4) und „Beschäftigung" (in Bd. 1) vorausgegangen sind. Zur Verhütung ist nur noch das Meiden

solchen Umganges zu rechnen, durch welchen ein Kind Unarten lernen könnte; lernen aber kann es solche, wenn in dem Knaben A der Knabe B erst Gedanken, so zu sagen Ideen erweckt, dumme Pläne, auf die der A von sich selbst aus niemals gekommen wäre; oder wenn der A, welcher seither dies oder jenes zu thun nie gewagt hat, weil er gewarnt war oder das Unstatthafte davon selber fühlte, nun den B ohne alles Bedenken dies thun sieht, vielleicht sogar warnimmt, daß jener nicht einmal deshalb zur Rede gestellt oder gestraft wird; es kann zwar das Anschauen von Bösem in der Wirklichkeit gerade davon abschrecken, aber ebensogut kann es auch zum Mitmachen und Nachmachen reizen, kann wenigstens die seitherige Scheu davor schwächen.

Als Gegenwirkung steht dem Erzieher auch in diesem Stücke nur das Wort, das warnende und strafende, und, falls letzteres ein oder zweimal fruchtlos war, die Züchtigung zu Gebot; Unarten erheischen ihrer bubenhaften Natur gemäß die Ruthe und sind nur durch diese gründlich zu curiren; wenn noch dem Jüngling, dem Manne Unarten anhaften, so fällt damit stets ein Vorwurf auf die Erzieher zurück; der Ungezogene ist eben nicht gezogen worden. Dagegen wird die Vorhaltung von „Beispielen des Guten," also daß ich meinem Jungen sage: da steh, wie jener Knabe so artig ist, schwerlich jemals Eindruck machen; wir kennen Exempel davon, daß bei solchen Vergleichungen in dem Getadelten, ohne daß er noch eine Ahnung von Philosophie hat, eine Art Determinismus sich regt, daß er entgegnet: ja, wenn ich jener wäre, dann wäre ich auch so brav, wie er; in den meisten Fällen aber wird das Vorbild von dem, dem es vorgehalten wird, vielleicht schon vorher, gerade wegen seiner Artigkeit, nach Knabenart geringgeschätzt, wird für weibisch gehalten und man darf einem Knaben nur einmal einen andern zum Muster vorhalten, so wird er leicht einen Widerwillen gegen diesen fassen. Wird dagegen durch die Verhütung einerseits und die Strafe andererseits die Ausübung von Unarten seltener, läßt man also die Unarten schlechterdings nicht zu Angewohnheiten werden, so fallen sie, vollends mit der zunehmenden Altersreife von selber weg, eben weil sie nicht eine Wirkung des radicalen Bösen sind; sie können abgewöhnt werden und existiren alsdann nicht mehr. Fehlt es doch nicht an Beispielen davon, daß aus Knaben, deren Unarten Eltern und Lehrern viel Verdruß bereiteten, die tüchtigsten, wackersten Männer geworden sind, denen auch im Umgang keine Spur von jener Ungeschlachtheit mehr anhaftete. Der Erzieher darf deshalb seinem Zögling die Unarten zwar nicht nachsehen, aber doch sie nicht allzuschwer zu Herzen nehmen, als ob sie an sich schon Schlimmes für die Zukunft bedeuteten. Doch werden in der Praxis ohne Zweifel derjenigen Eltern, die dieses Trostes bedürfen, weniger sein, als deren, die die Unarten ihrer Kinder zu leicht nehmen und dadurch gerade dieselben zu wirklichen sittlichen Schäden machen. Palmer.

Unbeständigkeit. Daß die Unbeständigkeit etwas der Jugend natürliches sei, wird keinerlei Widerspruch finden; sie beruht auf dem dem Wechsel der äußeren Einwirkungen offenen und von ihm beständig angeregten Verhalten des zum Leben in der Außenwelt erwachten Menschen: wo Leben ist, da ist Einwirkung und Gegenwirkung, Passivität und Activität. Diese allgemeine Wahrheit ist nun in der Erscheinung mannigfaltig bestimmt: und man hat wohl mit Grund die erfahrungsgemäß auftretenden Modificationen zurückgeführt auf die natürliche Bestimmtheit des Einzelnen durch das Temperament, insofern als die Temperamente den tiefen Grund für die Arten und Grade der Receptivität und Reaction gegen die sinnliche Außenwelt enthalten, und damit auch nach aristotelischer Lehre die Anfänge für das geistige Leben.

In Bezug auf die Lehre von den Temperamenten im allgemeinen verweisen wir auf den betreffenden Artikel; hier aber darf man wohl daran erinnern, daß der Satz: Kinder sind geborene Sanguiniker (Art. Festigkeit S. 374) schwerlich richtig ist. Es giebt unter ihnen auch geborene Phlegmatiker, ferner Choleriker, die ihr Temperament schon im Tragekissen zeigen, am seltensten allerdings Melancholiker, wohl deshalb, weil dieses Temperament dasjenige ist, welches am nächsten an eigentliche Seelenstörung gränzt, wie denn eine

solche auch von ihm den Namen erhalten hat. Das aber ist vollkommen richtig, daß die Beständigkeit eine Errungenschaft ist, welche eben nur durch die Erhebung über die natürliche Unfreiheit, also durch die Erziehung und Bildung erlangt wird. Dem jungen Menschen, welches Naturell und Temperament er auch haben mag, ist eine anhaltende gleichförmige Thätigkeit, eine beharrliche Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand, eine andauernde Gefühlsrichtung nicht natürlich. Das wird in den meisten Fällen bei dem heranwachsenden, dem schulfähigen Kinde nicht nur in seinem Lernen, bei dem Jüngling in seinen Studien und Liebhabereien, sondern auch in den geselligen Beziehungen, in der Wahl seines Umgangs, in seinen Freundschaften zu Tage treten. Daraus ergiebt sich die Aufgabe des Pädagogen. Er muß erstlich früh anfangen, nach der goldenen Regel, principiis obsta. Und sodann wird er den mächtigen Einwirkungen der verführerischen, zum Genuß des Wechsels einladenden Außenwelt eine stufenweise geregelte Anleitung zur Selbstthätigkeit, zum Arbeiten, zur Anstrengung, eine weise Nöthigung zum Ausharren an die Seite setzen und mit liebevollem Eingehen auf das zeitliche Bedürfnis der Erholung und des Spiels zugleich eine gemüthliche Festigung erzielen. Daß ein nervöses, ein sanguinisches Kind anfangs mehr Mühe macht, als ein ruhiges, phlegmatisches, ist sehr wahrscheinlich, aber der Lohn ist wie immer in geistigen Dingen dem Einsatz proportionirt. Jene primitive Unbeständigkeit ist an sich noch gar keine Untugend: mechanischen Fleiß in langen Arbeitszeiten, still und unbeweglich aufmerksames Zuhören bei stundenlangen Predigten soll man nicht zu früh fordern, und so leicht es meist sein mag, die Liebe sich zu erwerben, welche die junge Seele so gerne verschenkt, so wenig darf man Treue verlangen vor der Zeit: wo alles sonst richtig ist, kommt sie von selber. Also noch einmal, nicht von Haus aus, erst in ihrem Fortgang und in ihren Wucherungen führt die Unbeständigkeit des Kindes und Knaben zu den speciellen Fehlern der Flatterhaftigkeit, der Zerstreutheit, der Langweilerei, der Launenhaftigkeit, des Leichtsinns u. s. w., deren Symptome, Prognose und Therapie, ich wollte sagen deren Beschreibung, Gefahren, Vorbeugungs- und Heilmittel man bei den bezüglichen Artikeln nachlesen mag. Zuweilen ist es nicht ganz leicht, dem Uebel den rechten Namen zu geben, aber auf eine haarspaltende Diagnose kommt es hier am wenigsten an.

Zur Exemplification kindischer Unbeständigkeit und Launenhaftigkeit in ihrem Zusammenhang mit der elterlichen Erziehung möge es mir erlaubt sein, eine mir unvergeßliche Scene mitzutheilen. Ein sehr verzogenes Bübchen von 6—7 Jahren war zu Gast bei vornehmen Verwandten, wo strenge Zucht herrschte. Kein Kind bekam Wein bei Tische, während die Erwachsenen dreierlei Gläser vor sich hatten. Der Kleine hielt dem einschenkenden Bedienten sein Wasserglas hin, aber die Hausmutter gab ihm zu erkennen, daß die Kinder hier keinen Wein trinken. Er erwiderte frisch: Ich aber will rothen Wein, rothen Wein will ich haben! Es wurde nicht beachtet, er aber murrte immer wieder: rothen will ich, rothen. Da sein Papa Miene machte, ihm von seinem Glase etwas zuzuschieben, bemerkte die Hausfrau, das Kind sei wohl daran gewöhnt, und solle nur sein warten, zum Nachtisch werde er etwas bekommen. Rothen? fragte er. — Ja, rothen. — Aber jetzt will ich erst keinen rothen, jetzt will ich gerade weißen, weißen! schrie er. Die Sache endete damit, daß ein riesiger Heiduk den strampelnden Buben am Hosenbund ergriff und forttrug: aus der Ferne hörte man ihn noch brüllen: ich will weißen und rothen, aber weißen vorher! Hier ist allerdings die Unbeständigkeit nur ein Accidens, die Hauptsache Eigenwille und Launenhaftigkeit und das Ganze ein complicirter Fall, schwer zu curiren: da mußte außerhalb des elterlichen Hauses ein anderer Anfang gemacht werden, wo das Kind von vorn herein niemand cujoniren konnte.

Wir haben übrigens nicht bloß mit der kindischen Unbeständigkeit zu thun. Von ihnen, den Kindern mag gelten, was der erfahrene Ovid den Frauen nachsagt: varium et mutabile semper Et tantum constans in levitate sua est. Das Naturell ist die vegetative Seite, mit dem Temperament als der differentia specifica. Auf ihnen soll im Lauf der Entwicklung und unter der Leitung der Erzieher als Frucht des Indivi-

duums der Charakter erwachsen, welcher das Gepräge der Beständigkeit und Festigkeit trägt. Wir verweisen in dieser Beziehung auf den Artikel „Charakter“ selbst und auf den Schluß des Artikels „Festigkeit.“

Sollten wir aber bei der Forderung, alle Unbeständigkeit zu vermeiden und zu verhüten, bloß an unsere Kinder, an unsere Schüler und Zöglinge denken? Nein, an die mancherlei Organisationen und Schulpläne, welche durch die Vielheit disparaten Lehrstoffs ein rechtes Arbeitenlernen hindern und die Unbeständigkeit begünstigen, dürfte wohl auch erinnert werden. Aber sehen wir an dieser Stelle davon ab: schlagen wir vielmehr zum Schluß an unsere eigene Brust und prüfen uns recht, ob wir überall selber beständig und fest sind; rechter Fleiß und rechte Treue und Beständigkeit in der Liebe wirken in der That ansteckend, gerade wie ein fester Glaube. **D. G. Beesenmeyer.**

Ungehorsam — ist Widersetzung des Eigenwillens gegen einen zum Befehlen berechtigten andern Willen; pädagogisch genommen also ist es Widersetzung des Zöglings gegen die Gebote des Erziehers; das Ich des erstern macht sich dabei auf eine Weise geltend, welche an und für sich um der Ordnung willen und um sein selbst willen nicht geduldet werden darf.]

Daß das Ich überhaupt sich geltend macht, ist natürlich und nothwendig, denn jedes menschliche Einzelleben muß einen Kreis von Freiheit zur Bewegung und Entwicklung haben, und sklavische Unterwürfigkeit soll man in keiner Periode des menschlichen Daseins verlangen; auch ist Gehorsam nicht Zweck, sondern Mittel der Erziehung und der Menschenbildung. Aber nach der Lehre der Schrift wie der Erfahrung sucht der Einzelwille schon von den ersten Jahren an über den berechtigten Kreis seiner Bethätigung hinaus sich auszudehnen. So wird der Einzelwille zum Eigenwillen im Gegensatz zu den Lebensordnungen, worin das Individuum steht und sich bewegen soll, er wird zum Eigensinn, der auch das Unsinnige begehrt und durchzusetzen sucht. Dem muß gesteuert werden.

Betrachten wir aber zuerst die gewöhnlichen Ursachen und Aeußerungen des Ungehorsams, um sodann die Mittel seiner Bekämpfung oder Heilung anzudeuten.

Ungehorsam entsteht entweder aus einer Stumpfheit des Gemüths oder aus einer gewißen Energie desselben, sei sie unmittelbare Erregtheit des persönlichen Willens oder die Folge von Einflüssen der Sinnlichkeit und des äußeren Lebens. — Jene — die Stumpfheit — drückt sich zunächst in dem Wortklang aus. Der Ungehorsame mag nicht hören, nicht horchen. — Es ist bemerkenswerth, wie auch das Griechische — ὑπακούειν und das Lateinische — ob-oedire (audire) den Gehorsam als ein Hinhören bezeichnen. Das befehlende Wort geht nicht in ihn ein, findet kein Echo nicht, sondern sinkt unter im dumpfen Sinn und Willen, oder es geht zum einen Ohr ein, zum andern wieder hinaus. Jenes dumpfe und stumpfe Wesen kann Naturanlage sein oder unter Umständen mit kranker Disposition vorübergehend zusammenhängen; es kann aber auch durch falsche Behandlung entstehen. Man findet Kinder, und diese Erfahrung machen unsere Rettungsanstalten, die sind fast unempfänglich für das Wort, welches sie etwas thun oder lassen heißt, entweder weil sie ihre ersten Jahre ohne alle kräftige Anreizungen des Bewußtseins hinvegetirt haben, oder weil sie unter vielfachen Mishandlungen hartschlägig und harthörig geworden sind. Hier erscheint der Ungehorsam eher als eine Unfähigkeit zu horchen, denn als eine Unwilligkeit zu gehorchen, und die Aufgabe des Erziehers ist zunächst, seine Diagnose richtig zu stellen, Sitz und Ursache des Uebels zu erkennen. Ein solches Kind steht mit seinem Willen nicht eigentlich in Opposition gegen den erzieherischen Willen, sondern jener ist gebunden, unentwickelt, noch nicht disponirt zu selbständiger Bethätigung Für oder Wider.

Ganz anders stellt sich die Sache da, wo ein persönlich erregter Eigenwille sich dem Willen des Erziehers gegenüber geltend macht. „Ich will eben nicht,“ so lautet hier die Kriegserklärung des Ungehorsamen. Es giebt ein Sichaufbäumen der Individualität gegen das berechtigtste Gebieten und Verbieten, einen Souveränitätsdrang, der

auf ein selbstherrliches Dastehen im Leben gerichtet ist, und dieser Drang giebt sich manchmal schon in frühen Jahren kund. Naturen, die auf ein kräftiges Schaffen und Durchgreifen im späteren Leben angelegt sind, zeigen ihn ebenso wie künftige Bösewichte. Dort wird es der Kraft der Eigenthümlichkeit schwer, sich zu orientiren und einzuordnen, hier steht man vor dem Räthsel einer angebornen Verschiebung der moralischen Lebenselemente, welche fast zu der Theorie von einem vorzeitlichen Act der Lebensentscheidungen hinführt.

Nicht Können bei Stumpfheit, nicht Wollen bei starker persönlicher Erregtheit sind indessen die selteneren Erscheinungen des Ungehorsams gegenüber von denjenigen, welche man am ehesten mit nicht Mögen bezeichnet. Hier ist der Einzelwille nicht eigentlich gebunden, auch nicht stark erregt, aber er wird von Einflüssen der Sinnlichkeit und des äußern Lebens in Anspruch genommen und gelenkt. So ist die sinnliche Trägheit Hauptursache des Nichtlernenmögens; die Lüsternheit, das Vagabundiren, der Trieb zu spielen und dgl. lassen das Gebot oder Verbot des Erziehers unkräftig, weniger aus positiv verkehrtem Willen, sondern weil das Nichtmögen es überhaupt nicht zu einem rechten Aufmerken, Horchen und Wollen kommen läßt. Wohl wird hiebei sporadischer Gehorsam geleistet, aber es fehlt der zuständliche, die Folgsamkeit als Habitus. Es ist nicht ein ernsthafter Kriegszustand zwischen Erzieher und Zögling, wobei entscheidende Kämpfe durchgefochten würden, dagegen ist hier ein tägliches Geplänkel, viel Unlust und Geduldsproben. Jedoch am Ende kommt es auch noch dazu, daß das Nichtmögen sich in ein Nichtwollen verwandelt, indem der täglich sich erneuernde Ungehorsam gegen den Erzieher den Einzelwillen immer mehr in die Abhängigkeit von den Einflüssen der Sinnlichkeit führt und in die Knechtschaft der Sünde, insofern als Eigenwille und Eigensinn nicht Freiheit des Individuums, sondern dessen Gebundenheit durch unberechtigte Naturgewalten, durch Fleisch und Blut bedeuten.

Ungehorsam kann auch zur epidemischen Krankheit werden, wenn Freiheitsgefühl und Freiheitsstreben in einer Zeit mit besonderem Nachdruck sich geltend machen, ohne ihr Maß an der Ehrfurcht vor dem Heiligen und an dem Respect vor Gesetz und Ordnung zu haben. Da bringt eine falsche Ambition durch die Gesellschaft und bemächtigt sich auch der keimenden Jugend. Es ist natürlich, daß wo die Schüler ihre Väter sich mit Geringschätzung, Hohn und Grimm über Staat und Kirche, Gesetze und Obrigkeit auslassen hören, daß sie dann auch dem Lehrer gegenüber widerspenstig und empfindlich werden, daß sie Rügen und Strafen als ein ihnen angethanes Unrecht ansehen, und so eine geheime, manchmal auch offene Rebellion in den Schulen entsteht. Im allgemeinen wird man sagen müßen: unsere Jugend ist jetzt weit heikler zu behandeln als noch vor wenigen Jahrzehnten, das vertrauensvolle Aufsehen zu den Lehrern vermindert, die Lenkung schwieriger. Konnte früher ein herber Schulmann wohl auch bis zu eigentlichen Mishandlungen schreiten, ohne daß es ihm besonders nachgetragen wurde, so hat man sich gegenwärtig schon in den Worten vorzusehen, daß nicht der Ambition zu nahe getreten und Störrigkeit anstatt des Gehorsams hervorgerufen werde. Mit solcher allgemein vorhandenen Disposition ist zu rechnen, das Ehr- und Freiheitsgefühl, soweit es erlaubt, zum Bundesgenossen zu machen. Ob aber die Schule den Gehorsam zu erzwingen vermag, welchem der Haus- und Volksgeist entgegenwirkt, das ist eine Frage, die nur unter ganz besonders günstigen Schulverhältnissen eine bejahende Lösung finden wird: während der von einzelnen muthwilligen und bösartigen Schülern ausgehenden Ansteckung leichter begegnet werden kann.

Ungehorsam entsteht aber auch aus Ursachen, welche ihren Sitz nicht in der Disposition der Zöglinge, vielmehr in derjenigen des Erziehers selbst haben. Wer Ungerechtes oder über die Kräfte Gehendes zumuthet, bringt einen Widerspruchsgeist hervor, der auch billigen Anforderungen sich zu entziehen sucht. Wer oft droht, ohne der Drohung Folge zu geben, auf den hört man bald nicht mehr, und wo soll Glauben und Gehorsam herkommen, wenn wer andern predigt selbst verwerflich wird? Auch das viele und

breite Reden und Klagen, das immerwährende Schelten und Poltern stumpft ab; selbst an den Kanonendonner kann sich ein Ohr gewöhnen, geschweige denn an das Klappern einer Mühle. Leichte Uebereilungen zu schweren Sünden stempeln macht die Gewissen zuerst irre und dann stimm- und kraftlos. Der größte Schaden wird aber da angerichtet, wo der Wille des Erziehers den Einzelwillen des Zöglings nicht beugt und bildet, sondern zu zerbrechen und zu vernichten sucht; denn ein im Innersten seiner Persönlichkeit angegriffener, mishandelter Mensch kann nicht anders als mit aller Macht sich dagegen empören. Beschimpfung, Niedertretung erzeugt eine stille Wuth und kann aus dem zu Besserem angelegten Knaben und Jüngling einen lebenslänglich widerspenstigen Mann machen, sei es, daß die Widerspenstigkeit sich als offener Trotz gegen alles, was Regiment und Gesetz heißt, kund giebt, oder daß der innere Grimm sich unter der Maske der Botmäßigkeit erzwungen verbirgt. — Es darf hier nicht umgangen werden, auch von denjenigen Schulen zu reden, welche unsere Jünglinge in dem für Persönlichkeit und Ehre besonders empfindlichen Alter als Soldaten durchzumachen haben. Der Kriegsdienst ist eine Schule namentlich des Gehorsams, des schnellen, unbedingten Aufhorchens und Gehorchens, und in dieser Hinsicht hat der Durchgang durch den Soldatenberuf eine wichtige volkspädagogische Bedeutung. Subordination, widerspruchslose Unterordnung ist nothwendige Bedingung für die Kriegstüchtigkeit eines Heeres. Aber eben damit liegt auf den Vorgesetzten jeder Art eine große Verantwortung, daß sie nicht die ihnen verliehene Uebermacht misbrauchend einen Untergebenen mishandeln, und kann es nicht genug beklagt und getadelt werden, wenn mit entehrenden Schimpfworten, mit Flüchen und Püffen über einen jungen Mann hineingefahren wird, der stumm und wehrlos die Ungebühr über sich ergehen lassen muß. Was in dieser Beziehung noch von Ueberhang aus jenen Zeiten vorhanden ist, da das Heer aus hergelaufenen, geworbenen Söldnern bestand, das kann nicht gründlich genug beseitigt werden. Augendienerei äußerlich, im Innern Widerspenstigkeit, die bei Gelegenheit auch ans Tageslicht hervorbricht, sind die natürliche Folge, wo das persönliche Ehrgefühl schonungslos misachtet wird. Die Zucht zum Gehorsam hat eine den Willen stärkende, Charakter bildende Kraft, aber doch nur da, wo der Kern der Persönlichkeit, das Ich unverletzt bleibt; wird dieses niedergetreten, dann soll man sich nicht wundern, wenn Subordination und zuchtloses Wesen nebeneinander hergehen, und wenn die in der Kaserne zur Botmäßigkeit Gebrachten als Ungebändigte zu ihrem bürgerlichen Beruf zurückkehren.)

Haben wir im Bisherigen die gewöhnlichen Ursachen und Aeußerungen des Ungehorsams kennen gelernt, so sollen nunmehr auch die Mittel seiner Bekämpfung und Heilung besprochen werden; übrigens in Kürze, da der Verfasser dieses sich auf seine Artikel: Gehorsam und Strafen in der Encyklopädie beziehen darf.

Von Heilung des Ungehorsams handelt es sich vornehmlich da, wo derselbe in angeborener Stumpfheit seinen Sitz hat; und da hier der lahme Wille mit Schwäche des Aufmerkens und Denkens verbunden ist, so darf man erwarten, daß jede Weckung der Verstandesthätigkeiten zugleich von belebender Wirkung auf die des Willens sein werde. Es ist mit den Erkenntnissen wie mit den Strahlen der Morgensonne, sie wecken Schläfer auf. Erst von da an, wo der Wille des geistig zum Aufwachen Gebrachten dennoch fortschlafen möchte, sind strengere und direct auf ihn gerichtete Mittel angezeigt. — Anders bei den durch Verwahrlosung in einen dumpfen Zustand Gesunkenen, namentlich wo mit Verwahrlosung auch noch Mishandlung verbunden war und die Gemüther verschüchtert sind. Es kostet viel, so ein armes Geschöpf dahin zu bringen, daß es lieben und glauben lernt, und bis das mit sklavischer Furcht vermischte störrige Wesen überwunden wird. Dazu muß ihm ein freudiger Geist in Haus und Schule entgegenkommen, wodurch es aufgerichtet und ermuthigt wird. Auch ist vorerst von der Zucht durch die sonstige feste Ordnung in der Gemeinschaft, worein es versetzt ist, mehr zu erwarten als von der directen Einwirkung des Erziehers durch Rüge und Strafe. Erst muß der Zögling sich als Mensch unter Menschen fühlen, dann darf man von ihm ein menschen-

würdiges Betragen fordern und im Fall der Noth erzwingen. Herzliches Erbarmen auf Grund des Evangeliums und dann das Gesetz.

Dies gegenüber von dem Nichtkönnen. Das Nichtwollen erfordert eine andere Heilmethode. Hier heißt bekämpfen — heilen. Der störrige Eigenwille muß gebrochen, der Nacken gebeugt werden. Doch so, daß auch bei der entschiedensten Reaction das Grundrecht der Persönlichkeit respectirt, die Grundkräfte des individuellen Lebens geschont werden. Den Ungehorsam tödten, aber den Menschen beleben. Wo ein entstehendes Feuer noch mit Wasser gelöscht werden kann, darf man nicht das Haus einreißen. Nicht selten setzt sich eine Widerspenstigkeit da fest, wo die Erziehung nach starren Regeln handelt und alle Individuen in einen und denselben Model gießen will, und man weiß nicht, ob jene Widersetzung nicht das geringere Uebel ist, verglichen mit der Nachgiebigkeit, bei welcher die Persönlichkeit untergeht. Kein Mensch hat das Recht, einen andern zum willenlosen Werkzeug seiner Regierung zu machen, und es ist jenes bekannte System, nach welchem die Individualitäten so zu sagen ausgebeint und an der Stelle des Gewissens, der eigenen Ueberlegung und Entschließung die Winke der Obern mit absoluter Geltung gesetzt werden, ein des Menschenthums und Christenthums unwürdiges, der Gesellschaft gefährliches System. Gefährlich, schädlich und lächerlich zugleich erscheint aber der Anspruch eines Einzelnen, der seine eigene individuelle Art zur Norm und Uniform für die Zöglinge machen will, und man weiß, wie oftmals deren späteres Leben solcher, vielleicht gut gemeinter, aber schlecht verstandener Erziehungsmaximen spottet. Nur der gereinigte, von pedantischem Eigensinn befreite Erzieherwille hat ein Recht über den Eigensinn des Zöglings; dieses Recht aber soll er dann auch ausüben mit aller Entschiedenheit und dem: „Ich will nicht“ sein: „Du mußt, denn du sollst“ entgegensetzen, damit nicht eine verfrühte Selbständigkeit in unbändige Selbstherrlichkeit ausarte, unter welcher das gottgeschaffene Selbst erkrankt und die Persönlichkeit entartet.

Auch das Nichtmögen ist durch Bekämpfung zu heilen. Dem trägen, zerstreuten Wesen muß mit fester Hand begegnet, der Wille aus den Banden der Sinnlichkeit gelöst werden, wobei auch sinnliche Mittel keineswegs als unstatthaft zu bezeichnen sind (s. d. Art. Strafen). Der Gefahr, daß sich ein mehr zufälliger Ungehorsam in einen beharrlichen verwandle, zum Habitus werde, steuert nur die feste, beharrliche Zucht, welche, indem sie beugt und bändigt, zur Freiheit leitet. Dem Wogen und Wallen des Leichtsinns gegenüber muß der erziehende Wille als ein Fels dastehen, dieses Felsengestein aber desto härter sein, wenn der Ungehorsam nicht mehr bloß als Untugend einzelner erscheint, sondern durch Conspiration einer größeren Anzahl von Zöglingen zum System zu werden droht.

Schlaffes Regiment macht zuchtlose Rotten, und nicht aus persönlicher Ambition, aber aus dem Bewußtsein einer heiligen Pflicht und großen Verantwortung muß der beharrliche Eifer hervorgehen, welcher dem Ungehorsam steuert und wie im Staate den Thron so in der Schule den Katheder zum Sitz eines ernsten, keinem Angriff weichenden Waltens macht. **A. Hauber.**

Ungerathene Kinder: ein schwerer Artikel, wem er zufällt. — Nichts kann so tief erfreuen, als ein wohlgerathenes Kind, nichts so tief betrüben, als ein ungerathenes. Der Erzvater Jakob wußte von beidem zu sagen, der König David auch. Wie innig mag des Erzvaters Freude an seinem herrlichen Sohne Joseph gewesen sein, und des Königs an seinem Sohne Salomo, der so ganz in alle seine Gedanken eingieng! Welch ein Herzeleid machten dem Erzvater die übrigen Söhne und dem Könige der tückische Absalom! Welch ein Schmerz tönt, alles übertönend, aus den Worten, mit denen er dem gefallenen Aufrührer nachjammert: „O Absalom, mein Sohn, mein Sohn!“ — Kein Wunder! Unsere Kinder sind ja „Fleisch von unserem Fleisch.“ Ihr Gerathen ist ein Zeugnis göttlicher Barmherzigkeit, die alle menschlichen Gebrechen, wie sie auch der treuesten Erziehungsarbeit ankleben, zudeckt, ihr Misrathen eine tiefeinschneidende Bußpredigt.

Im Gerathen oder Misrathen unserer Kinder kommen zwei Factoren in Betracht: das menschliche und das göttliche Thun, das menschliche Pflanzen und Begießen, und das von oben stammende göttliche Gedeihen, die menschliche Arbeit und der göttliche Segen. Wie diese beiden zusammen oder in einander wirken müßen, das deutet schon das Wort gerathen an. Wir gebrauchen es von Dingen, die nicht ganz in unserer Hand sind, die aber auch nicht von selber kommen, an die wir auch unsere Sorge und Mühe zu wenden haben. Der Baum, den wir pflanzen, der Weinstock, den wir setzen, geräth, so das aufgenährte Vieh, die Saat, nicht aber das Unkraut, der Dornstrauch, während das, was ganz oder fast ganz in der Hand des Menschen liegt, z. B. die Arbeit des Handwerkers, des Künstlers gelingt, oder das, was noch von zufälligen Umständen bedingt werden kann, glückt. Das Wort gerathen würde man in diesen letzteren Fällen, wenn man es gebrauchen wollte, eben nur bildlich nehmen.

Was nicht so geworden ist, wie man beabsichtigte oder hoffte, ist ungerathen, oder insofern man sich die falsche Form, in die es gekommen ist, vergegenwärtigt, misrathen. Letzteres sagt die Sache noch stärker als ersteres. Ungerathene Kinder sind also im allgemeinen solche, die den Wünschen, Bemühungen, Hoffnungen der Eltern nicht entsprechen, in eine andere, falsche Richtung gekommen sind. „Wie die Pfeile in der Hand eines Starken, also gerathen die jungen Knaben," sagt Salomo (Ps. 127, 4). Die Pfeile fliegen, von der Hand eines Meisters geschossen, zum Ziele. Verfehlen sie dasselbe doch, so sind sie misrathen. Ungerathene Kinder sind misrathene Pfeile. Absalom ist solch ein misrathener Pfeil, ganz anders als der Vater gewollt und erwartet, Dina eine ungerathene Tochter, Judas ein ungerathener Jünger Jesu, Kritias ein misrathener Schüler des Weisen von Athen. Ja ein ganzes Volk kann der erziehenden Führung Gottes gegenüber in die Lage eines ungerathenenen Sohnes kommen, wie das vom Volk Israel in den Propheten bezeugt wird. „Ich habe Kinder aufgezogen," klagt der Herr (Jes. 1, 2) „und sie sind von mir abgefallen." Durch Jeremia (2, 21) hält er seinem Volke vor: „Ich hatte dich gepflanzet zu einem süßen Weinstock; wie bist du mir dann gerathen zu einem bittern, wilden Weinstock?" Noch wandelt das Judenvolk die Wege der Ungerathenheit.

Fassen wir den Begriff des Gerathen- oder Nichtgerathenseins in seiner höchsten Bedeutung, so können wir sagen: Wer das nicht geworden ist, was er hätte werden können und sollen, der ist eigentlich ungerathen, und so gefaßt wird der ungerathenen Kinder überwältigend viel. Wer ist am Ende, der sagen könnte: Ich bin das ganz geworden, was ich werden konnte und sollte!? Nur ein eitler Mensch wird von seinen Idealen nicht überragt. Wir werden daher den Begriff von ungerathenen Kindern nur auf solche Fälle beschränken müßen, wo das Misverhältnis zwischen dem, was ein Kind werden konnte und was es wirklich geworden oder nicht geworden ist, in mehr oder weniger auffallender Weise oder bestimmten Verhältnissen gegenüber hervortritt. In den Augen christlich gesinnter Eltern ist auch das Kind, das nicht zu einem geistlichen Leben gelangt ist, mag es sonst immerhin in den Schranken bürgerlicher Ordnung und Rechtschaffenheit sich halten, schon ungerathen. In diesem Sinne war z. B. der Sohn des trefflichen Konrad Rieger zu Stuttgart, jener gewaltthätige Oberst Rieger unter Herzog Karl Eugen auch während der Zeit seiner Hofgunst ein ungerathenes Kind. Eltern dagegen, die selbst auf dem Boden des bloß natürlichen Lebens stehen, lassen sich schon daran genügen, wenn die Kinder nur äußerlich ehrlich durchkommen. Erst da, wo ein Sohn, eine Tochter alle Bande der Zucht und Ordnung sprengt und sich so um die ihm sonst zugängliche sociale Stellung bringt, reden sie von ihnen als von ungerathenen.

Wir werden uns im ganzen hier mehr an den letzteren Begriff des Misrathens, als an den greifbareren, zu halten haben. Der Söhne und Töchter, die bei innerem Tode doch im bürgerlichen Leben brauchbare, tüchtige, ja manchmal ausgezeichnete Leute sind, ist ja Legion. — Ob gerathen oder nicht, das kann sich in der Regel erst bei und nach dem Abschluß der eigentlichen Erziehungsjahre herausstellen, ja das tritt nicht selten

erst im späteren Leben des Erwachsenen ganz hervor. Mancher Sohn ist für den vom Vater beabsichtigten Beruf misrathen und doch auf einem andern seiner Natur und Begabung entsprechenderen Gebiete ein tüchtiger Mann geworden. In Vater Hans Luthers Augen war sein Martin, als er die aussichtvolle Laufbahn eines Juristen verließ und ins Kloster lief, ein ungerathener Sohn, den er wieder butzte. So ists mit manchem Künstler, Gelehrten, Kriegs- oder Seemann ergangen. Das evangelisch-theologische Seminar in Tübingen hat eine nicht unbedeutende Zahl von Zöglingen aufzuweisen, die für ihre ursprüngliche Bestimmung, den Dienst der Kirche, nicht gerathen sind, aber als Rechtsgelehrte, Mathematiker, Diplomaten, Soldaten, Künstler rc. einen ehrenvollen Platz einzunehmen wußten. Aber es zählt auch gar manche wirklich und förmlich misrathene, selbst die hochstehende Kategorie des „Primus in seiner Promotion" nicht ausgenommen, bei denen sich der innerliche Zerfall bis zur sittlichen und bürgerlichen Verkommenheit und Heillosigkeit (Asotie im engeren und weiteren Sinn des Wortes) herausgestellt hat. Die Lossagung des Sohnes, der Tochter vom Herzen der Eltern, die ungescheute Verachtung von Gesetz, Ehre, Sitte und liebender Warnung, das verblendete Laufen auf dem eigenen Wege des Verderbens, das ist das Hauptmerkmal des ungerathenen Kindes, ein Merkmal, das sich freilich im Leben vielfach abstuft. Der verlorene Sohn im Evangelium ist so recht das Urbild der ungerathenen Kinder.

Die erste Frage, die nun an uns tritt, ist die: woher kommt es, daß manche Kinder nicht gerathen? Die Ursachen dieser leidigen Erscheinung können vielerlei sein. Soll eine Pflanze, etwa ein Obstbaum, gerathen, so setzt das einerseits die Ueberlegung und Arbeit des Gärtners, andererseits die gute Beschaffenheit des Bodens, sowie die günstige Einwirkung von Regen und Sonnenschein, Wind, Wetter, Klima, voraus, Einflüsse also, die theils in der Hand des Gärtners selbst, theils außer seiner Macht liegen. So ist es auch mit der edlen Pflanze, dem Menschenkinde. Sein Gedeihen hängt einmal ab von dem Naturboden, in dem es steht (natürliche Anlage, Begabung nach Leib und Seele, Umgebung u. dgl.), dann von der Erziehungsarbeit der Eltern und ihrer Vertreter (Schule), und endlich von den göttlichen Gnadeneinflüssen und Geisteswirkungen (Wort Gottes, Kirche, Lebensführung rc.). Fassen wir zuerst der obigen Frage gegenüber die menschliche Seite ins Auge: die Erziehungsarbeit. Diese kann entweder eine geradezu verkehrte und verderbliche sein oder eine mehr oder weniger ungenügende und einseitige, also mangelhafte.

Geradezu verkehrt und verderblich ist sie, wo die Kinder, statt zum Guten, vielmehr zum Bösen, zum Lügen, Stehlen, Betteln, Rache üben, zur Unzucht, zur Gottesverachtung förmlich angehalten und gezogen, oder wenigstens durch den Vorgang der Eltern dazu verleitet werden. Die Beleuchtung dazu wird uns nicht bloß durch den entsittlichten Abschaum großer Städte, sondern auch durch verkommene Familien in Stadt und Land gegeben. Da kommen die alten Sprüche zu ihrem Rechte: „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm," und „wie der Acker, so die Ruben, wie der Vater, so die Buben." Daß dem sogenannten Proletariate viele ungerathene Kinder entsprießen, ist nur zu wohl begreiflich.

In unzählig vielen Fällen ist die Erziehung zwar nicht zur directen Verziehung entartet, aber doch mehr oder weniger ungenügend. Ist sie doch vielfach, sofern man dabei an eine ihres Zieles sich bewußte und ihre Mittel sorgfältigst erwägende Thätigkeit denkt, so gut wie keine. Ein großer Theil unserer Kinder in Stadt und Land wächst, was die elterliche Thätigkeit betrifft, fast ohne alle Erziehung auf. Sie werden wohl genährt und gepflegt, so weit es die Natur erfordert, und namentlich im Heranwachsen auch zur Arbeit angehalten, um Brod verdienen zu helfen, aber von einer Pflege des geistigen und gemüthlichen, des eigentlichen sittlichen und Gewissenslebens weiß die Erziehung, wie sie vielfach beim Volke geübt wird, gar wenig. Die Kinder sind sich, besonders auf dem Lande, in den so wichtigen Jahren vor der Schulzeit meist selbst überlassen. So erstarkt schon frühe das sinnliche, fleischliche Eigenleben. Dieser Mangel an

Erziehung erbt sich fort von Geschlecht auf Geschlecht; denn die Eltern treiben es mit ihren Kindern meist so, wie man es mit ihnen als Kindern getrieben hat, und sind für guten Rath und Belehrung wenig empfänglich; sie sagen dazu allenfalls ja, haben aber nicht die sittliche Macht, mit Herkommen, Gewohnheit und Vorurtheil zu brechen. Man möchte mit Fichte einen Schnitt in das Leben des Volkes machen, der dem sich forterbenden Verderben wehrte. Das wäre aber eben nur ein Philosophentraum. Nur wo ein neues Geistesleben in die Leute kommt — und wir wüßten dazu keinen Weg, als den der Bekehrung zu dem lebendigen Gott und seinem Gesalbten — läßt sich eine Unterbrechung dieser leidigen Kette von Ursache und Wirkung, da immer die letztere wieder zur ersteren wird, hoffen. Käme es auf die erziehende Thätigkeit der Eltern allein an, wir müßten der ungerathenen Kinder im gröberen Sinne des Wortes noch viel mehr haben, als ihrer wirklich sein mögen. So viel ist aber gewiß: wo man sich um die Geistes- und Herzensbildung der Kinder nicht ernstlich, verständig und nachhaltig bemüht, da hat man eigentlich auch kein Recht, auf das Gerathen derselben zu rechnen.

In vielen Fällen findet zwar eine Erziehung statt, aber eine falsche, einseitige. Nach allem, was in dieser unserer Encyklopädie schon über erziehende Behandlung der Jugend gesagt worden ist, läßt sich nicht erwarten, daß wir noch einmal alle Fehler, Einseitigkeiten, Mängel, die in der häuslichen oder Schulerziehung oft gemacht werden, des breiteren an- und ausführen, höchstens können wir auf einige Hauptursachen unerfreulicher Erfolge nur eben hindeuten. Da ist Vater oder Mutter bald zu streng, bald zu mild, bald zu gesetzlich, bald zu evangelisch, bald wird zu viel an den Kindern gemacht, bald zu wenig. Wie übel ist es, wenn Vater oder Mutter sich über die Behandlung derselben nicht verstehen, wenn die Mutter zusammenhält wider den Vater, sei es aus Furcht vor seinem Zorn oder aus fleischlicher Schonung desselben. Zorn, Affenliebe, Mangel an Rücksicht auf die Kinder und ängstliches Hineinsehen in sie, Unverstand aller Art, ärgerliches Beispiel in Wort und That, Mangel an Unterstützung von Seiten der Schule und ihrer Lehrer, oder hinwiederum Mangel an Mitarbeit des Hauses mit der Schule, rücksichtslose Beurtheilung der Lehrer vor den Kindern, dazu Fehler, die den Erziehern vom Fach, Schul- oder Hofmeistern, zu Lasten kommen, — all solches und ähnliches kann dem Gedeihen und Gerathen der Jugend hinderlich in den Weg treten.

Selbst da, wo Sinn und Befähigung für eine tüchtige Erziehung vorhanden wäre, treten oft äußere Verhältnisse hindernd ein. Wir denken dabei an vielbeschäftigte Väter, denen Amt und Beruf wenig Zeit läßt, nach den Kindern zu sehen (Gelehrte, Beamte, Geschäftsleute). Da hängt das Geschäft der Erziehung fast ganz an der Mutter. Ist sie eine rechte Mutter nach Herz und Geist, liebend, verständig, sorgfältig, so kann alles noch gut werden. Viele nachmals berühmt gewordene Männer (z. B. Herder, der jüngere Pitt u. a.) verdanken, was sie geworden, hauptsächlich der Mutter. Aber auch sonst sind äußere Verhältnisse und Stellungen im Leben von bedeutendem Einfluß auf das Gedeihen oder Misrathen der Kinder. Man denke an Leute von hohem Rang und Stand, deren Kinder je und je in jämmerlicher Verlassenheit den Dienern und Dienerinnen des Hauses anheimfallen oder auf den nicht immer schon erfahrenen und mit Sicherheit auftretenden Hofmeister angewiesen sind und nur je und je Papa und Mama bei Thee oder Galagelegenheiten präsentirt werden, oder an reiche Leute, deren Kinder von Jugend auf in Ueberfluß schwimmen und den Segen der mancherlei Selbstverleugnung, wie sie an die Kinder weniger bemittelter oder gar armer Leute kommt, entbehren; man denke an große Armut, da fast alles Sinnen und Denken der Eltern in der Sorge um Nahrung und Kleider aufgeht. Hier ein junger Baum auf sonniger Höhe, dort ein anderer im tiefen Thal, in einer Schlucht, von der Sonne weniger erreicht, hier in fettem Lande, im Saft erstickend, dort in magerem Grunde und kümmerlich sein Dasein fristend, so finden wir es auch, wenn wir uns nach der Jugend umsehen. Des Unerwünschten, des Hinderlichen, Gefährlichen, Schädlichen in Sachen unserer Kinder und ihrer Erziehung, wie sie vor

Augen liegt, ist so viel, daß man eigentlich ein noch viel schlimmeres Ergebnis erwarten sollte, wiewohl das zu Tag liegende, das Hinleben ganzer Massen unseres Volkes ohne Gott, ohne Glauben, ohne Heiland, in bloßem Trachten nach Brod und Geld und Sinnengenuß, wenn sie auch noch im allgemeinen in den Schranken äußerer Ordnung bleiben, schon schlimm genug ist.

Aber selbst da, wo alle Gerechtigkeit der Erziehung erfüllt wird, wo Haus und Schule wirklich das Ihre thun, ist man nicht immer des Erfolgs ganz gewiß. Die redliche Erzieherarbeit hat ihren Lohn; aber es giebt doch Fälle, wo Kinder trotz derselben „vergerathen." Wir werden bei dieser Erscheinung erinnert, wie im Herzen des in Sünden empfangenen und gebornen Menschenkindes unberechenbare Tiefen sein können, die sich allen Einwirkungen der wohlmeinenden menschlichen Thätigkeit entziehen, natürliche Härten des Herzens, die sich in dem Maße, als der Sonnenschein der Liebe auf sie fällt, nur noch weiter verhärten. Eben diese Erscheinung aber weist uns um so mehr hin auf den andern Hauptfactor in der Erziehung: die göttliche Mitbethätigung.

So hoch wir auch die menschliche Erziehungsarbeit anschlagen, wir können doch von den dazu nöthigen Einflüssen von oben nicht hoch genug denken. Nicht Kunst und Fleiß des Ackermanns oder Weingärtners bedingt das gute Ernte- und Weinjahr, sondern Sonnenschein und Regen. „An Gottes Segen ist alles gelegen." Wir wüßten nicht, warum dieses alte Wort in der Kinderzucht weniger gelten sollte, als etwa in der Baum- und Blumenzucht. „Ich habe gepflanzet, Apollo hat begossen, aber Gott hat das Gedeihen gegeben" (1. Kor. 3, 6), das ist auch die Ordnung im Felde der Erziehung.

Schon die ganze Naturanlage des Kindes nach Leib und Seele ist in der Hauptsache nicht unbedingt abhängig von dem „Willen des Fleisches, noch von dem Willen eines Mannes" (Joh. 1, 13); unsere Kinder sind etwas nach dem Wohlgefallen des Schöpfers so oder so gegebenes, „Gabe des Herrn, Geschenk" (Ps. 127, 3). Wohl besteht in der Folge der Geschlechter eine gewiße Ordnung. Adam zeugt Kinder „nach seinem Bilde." Es giebt Familienzüge, wie in Gestalt, Gesicht, Stimme, Gang, Haltung, so in Grundeigenschaften des seelischen Lebens. „Art läßt nicht von Art." Aber trotzdem giebt es auch Kinder, die „aus der Art schlagen," die, wie leiblich, so seelisch ihren eigenthümlichen Gang gehen und so zu sagen Vater und Mutter verläugnen. Wer möchte auch die Wirkung des sich immer wieder neu mischenden Blutes zusammengenommen mit dem Seelenleben der Eltern selbst bemessen und berechnen?

Einen weiteren Factor höheren Einflusses bilden die gottgeordneten Verhältnisse der Eltern, ihr Vermögens- oder Bildungsstand, ihre Führungen und Erlebnisse bis auf die Zeitereignisse hinaus, die oft mächtig in Herz und Sinn der Jugend eingreifen. Man denke nur z. B. an die französische Revolution, an die Erniedrigung Deutschlands unter der Franzosenherrschaft und seine Wiedererhebung in den Freiheitskriegen, an den neuesten Siegeszug desselben gegen den bösen Nachbar mit seinen gewaltigen, auch das innerste Leben berührenden Erscheinungen, an das Fortschreiten der Gottlosigkeit in Grundsätzen und im praktischen Leben, an den „Schwindelhaber, Dippelhaber," den der Teufel überall in die geistige Nahrung des Volkes mengt und der seinen dämonisch betäubenden Einfluß auch schon auf die Jugend ausübt. Damit steht in Zusammenhang der Einfluß, den die gesellige Berührung mit Altersgenossen in Schulen und im freien Umgang bewirkt. Wer, und wäre er der sorgfältigste Vater oder Erzieher, kann das alles bemessen und beherrschen? Man lernt den Mächten gegenüber, die auf Sinn und Leben der Kinder schon im früheren und mehr noch im späteren Jugendalter einwirken, mit zunehmender Erfahrung von der Allmacht der Erziehung immer bescheidener denken. Je gewaltiger aber die angedeuteten Mächte sind, die unsere Kinder beeinflussen, und je ohnmächtiger Eltern und Erzieher vielfach denselben gegenüberstehen, desto richtiger ist es, die Macht der Mächte, die Macht des lebendigen Gottes in eine gnädige Mitwirkung an unserer Arbeit zu ziehen. Wir denken dabei an das

Gebet des Glaubens. Augustinus, der leibliche Sohn der frommen Monica, war bekanntlich als geistlicher Mensch ein „Sohn ihrer Thränen" und ihres Gebetes. Bekannt ist, wie Vater Flattich einmal einen gestrengen Vater, der ihm bei der Uebergabe eines bis dahin ungerathenen Sohnes vorrechnete, wie er die ganze Scala aller nur irgend erdenklichen Strafen an dem jungen Bösewicht erschöpft habe, gefragt: „Haben Sie auch schon für ihn gebetet?" — Der Vater mußte bekennen, daran habe er noch nicht gedacht. Und dieses Mittel wirkte. In der That ist dem Erzieher in Haus und Schule mit der Erlaubnis des Gebets und der Fürbitte eine mächtige Waffe zu Schutz und Trutz in die Hand gegeben. Wer sie ernstlich und anhaltend gebraucht, wird von ihrer Wirkung zu sagen wissen.

Und doch scheint auch diese Waffe manchmal zu versagen, ja es ist keine so ganz seltene Erscheinung, daß auch frommer Eltern Kinder, die doch gewiß von Mutterleibe an unter dem Einflusse des Gebets und göttlichen Wortes gestanden sind, übel gerathen. Wir könnten mehr als einen Fall aus unserer Erfahrung anführen, erinnern aber beispielsweise nur an den Sohn des frommen Phil. Jac. Spener oder an den Schmerzenssohn des trefflichen schlesischen Liederdichters, Johann Heermann, der zum großen Leide seines Vaters sich in die Schlingen des Jesuitismus verlocken ließ. In manchen Fällen dieser Art vermag die Pädagogik nachzurechnen und die Erscheinung psychologisch zurecht zu legen. Greifen wir ein Beispiel aus dem Leben. Der Vater, ein vermöglicher, frommer Bauersmann, fromm im Stile des württembergischen Pietismus, hat einen schön begabten, munteren Sohn. In seinem Hause wird an Sonn- und Feiertagen Nachmittags und Abends die regelmäßige Erbauungsstunde gehalten. Der lebhafte Knabe wird auch dazu gezogen. Wo konnte er besser aufgehoben sein als in der „Stunde?" Anfangs gieng das. Nach und nach wurde es dem muntern Knaben langweilig, stundenlang den Gesängen, Gesprächen und Gebeten anzuwohnen, die meist über seinen jungen Kopf weggiengen. Ihm lagen andere Dinge am Herzen. Er versucht es, sich der Versammlung zu entziehen; der Vater zwingt ihn mit Wort und That. Mehr und mehr setzt sich nun Unlust und Widrigkeit gegen Gottes Wort und alle Gottseligkeit in ihm fest. Mit den Kinderschuhen legt er auch den äußeren, knechtischen Gehorsam vollends ab und wird ein böser Bube, der dem Vater in allerlei Weise zu Leide lebt, sich endlich thatsächlich an ihm vergreift, dafür auf den Strafplatz kommt rc. Hier ist bei dem frommen Mann trotz allen Wohlmeinens der pädagogische Unverstand handgreiflich. Das Christenthum läßt sich eben nicht anzwingen. Es gehört viel Weisheit, Sorgfalt, Zurückhaltung und Selbstverleugnung dazu, um die richtige Mitte zu finden und die zarten Einflüsse des göttlichen Geistes auf die jungen Herzen nicht durch menschlich täppisches Dreingreifen zu stören und zu verderben. Wir gedenken einer frommen Mutter aus gebildetem Stande, die gar gerne gesehen hätte, daß ihr Sohn, der Gymnasiumsschüler, auch mit ihr in eine Erbauungsstunde gegangen wäre. Sie nahm ihn sich deshalb öfters zum Begleiter, wenn sie hingieng, und bestellte ihn zum Abholen nach Schluß der Stunde mit dem heimlichen Wunsche, daß er mit herein kommen möchte. Der gute Sohn begleitete die Mutter pflichtlich bis an die Thüre des Stundenhauses, stand eine Stunde später richtig wieder an derselben, um seine Sohnespflicht zu üben; aber hinein gieng er nicht. Später als Student suchte er aus eigenem Antrieb eine solche „Stunde" auf. Diese zarte keusche Zurückhaltung fand ihren Lohn. Der gute, dienstfertige Sohn ist durch Gottes Gnade ein tüchtiger, glaubiger Mann geworden. Vielleicht — wer weiß? — wurde er das nicht, wenn die Mutter ihn in die Stunde genöthigt hätte. Der Herr hat eben seine Stunde; die muß der Mensch beachten, erwarten. Frömmigkeit läßt sich nicht machen; sie muß von oben gewirkt, immerhin aber von unten treulich und bescheidentlich vorbereitet werden. Hier gilt es, Glauben haben und Geduld und etwas von dem Sinn Abrahams, der „hoffete, da nichts zu hoffen war." Selbst in Kreisen wahrhaft frommer und gebildeter Christen lauft je und je etwas mit unter, was das spätere Mißrathen bald der Söhne, bald der Töchter pä-

dagogisch begreiflich macht. Wir nennen da ein gewißes „Hineinsehen“ in die Kinder, eine zu sehr sich aufdrängende Sorge um ihr inneres Leben, oder auch eine gewiße Weichheit und geistliche Verzärtelung, oder, besonders Knaben gegenüber, einen Mangel an einem gewißen gesetzlichen Ernst, der die Liebe nicht verleugnet, nur verhüllt. Der ernste Johannes im härenen Gewande muß als Vertreter des Gesetzes immer wieder dem Herrn den Weg bereiten.

Indes auch da, wo solche Menschlichkeiten nicht nachzuweisen, vielleicht wirklich nicht vorhanden sind, bleiben erfahrungsmäßig Fälle übrig, da je und je ein Kind wahrhaft frommer Eltern durch seinen Wandel, auch wenn es nicht in offenbare Verdorbenheit versinkt, denselben doch tiefes Herzeleid bereitet. Bei einzigen Kindern, die nicht selten aus nahe liegenden Gründen schwerer zu erziehen sind, als mehrere zusammen, die, wie Ed. Mörike scherzt, „die Liebe, die Güte, die Treue müßen für ein ganz halbdutzend allein aufessen, aber nicht Schläge für sechse bekommen,“ ließe sich das noch eher begreifen; aber was sollen wir sagen, wenn unter mehreren wohlgerathenen Kindern ein einziges vielleicht wie eine exotische Pflanze dasteht und nicht einschlagen will? Von derselben Art, in demselben Boden stehend, in derselben Luft, Sonne, Pflege erwachsen und doch so verschieden! — die vier, fünf, sechs und mehr Geschwister gedeihen, das eine nicht! Wie ist das zu erklären? Man wäre hier freilich versucht, solchen Eltern gegenüberzutreten, wie die Freunde Hiobs dem hartgeschlagenen Mann und auf irgend ein Stück noch verborgener Bosheit des Herzens zu rathen, die da vom Herrn heimgesucht werde (Hiob. 15, 11), und vielleicht thäten wir ihnen damit nicht einmal so unrecht, als jene Freunde dem Mann im Lande Uz gethan; denn, „wer mag einen Reinen finden unter denen, da keiner rein ist?“ Das Gedeihen oder Nichtgedeihen der Kinder steht sicherlich auch mit dem innern Leben oft in einem tief gründenden Zusammenhange. Manchmal ist er handgreiflich, so daß er selbst den blinden Weltkindern auffallen kann. Wie oft hat schon ein verschwenderischer Sohn zerstreut, was der Vater ergeizte! Der Dieb wird von den eigenen Kindern bestohlen, den zornigen Löwen des Hauses packt endlich der zu Kräften gekommene Sohn an der Kehle. Uns ist Name und Haus eines Mannes bekannt, der den alten Vater zum Hause hinauswerfen wollte. Die Treppe hinab in die Hausflur war er schon gestoßen. An der Hausthüre ruft er: „Jetzt halt, G.! so weit hab ich meinen Vater auch einmal gebracht, aber nicht weiter!“ Wir wissen ein Haus, wo der Hausvater, ein sonst gescheidter und gebildeter Mann, mit despotischer Gesetzlichkeit in seinem Hause herrschte, ein Schrecken für Mutter und Kinder. Die Mutter nahm die Kinder in Schutz und hielt mit ihnen gegen den Vater zusammen. Sohn und Töchter misriethen in jämmerlicher Weise. — Der Sohn des Ehebrechers David stirbt. Wir wissen, wie der gebeugte König um dieses Kind gefastet und gerungen hat (2. Sam. 12, 15 rc.). Was mag da alles durch die Seele des gekrönten Sünders gegangen sein! Der ehelich erzeugte Sohn der Bathseba ist Salomo, der Jedib Ja (Liebling des Herrn). Und dieser selbe Jedib Ja, der bei aller Weisheit doch in der Treue vor seinem Gott nicht besteht, der sich in seiner Prachtliebe mit einem Harem von 700 Frauen und 300 Kebsweibern umgiebt und der Abgötterei zuneigt, hat nur einen Sohn, und dieser muß in seiner Thorheit das ganze Werk des Großvaters und Vaters in Frage stellen. — So offenbart sich der Herr in Gnade und Gericht auch an seinen Lieblingen, sucht ihre Sünde heim und verherrlicht doch am Ende seine Barmherzigkeit. Ja mit seinen Lieblingen gerade nimmt er es am genauesten. Wer kann des Erzvaters Jakob Jammer um seinen Liebling Joseph sehen und den Betrug, den die anderen Söhne dem 117jährigen Greise spielen, ohne an das Böcklein zu denken, das er einst dem greisen Vater für Wildpret auftrug, und an die rauhen Hände, mit denen er den blinden Mann hintergangen? Mochte das immerhin auf Geheiß und Verantwortung der Mutter geschehen sein, der Herr sucht gerade an seinen sonst frommen Knechten die Sünde um so schärfer heim. „Je lieber das Kind, je schärfer die Ruthe.“

Und sollte auch ein Elternpaar allem Verdacht eigener Verschuldung gegenüber rein erfunden werden, wie Hiob, so bleibt uns doch noch, wie bei diesem alttestamentlichen Urbild unverschuldeten Leidens, das freie Wohlgefallen Gottes, der nun eben mit den Seinen thun kann, was und wie er will. Namentlich in unseren Kindern tritt uns ein Geheimnis göttlich freien Waltens entgegen, wo uns nicht ziemt, zu fragen: Was machst du? Gott giebt als freier, vollkommen souveräner Herr, wie es ihm beliebt, einen Sohn oder eine Tochter, reich begabt oder arm, auf vorherrschendes Verstandes- oder Gemüthsleben, vorwaltende Geistigkeit oder Sinnlichkeit, Stärke oder Schwäche des Willens und Charakters angelegt. Und sollte es nun je und je sein Wohlgefallen sein, unter den mancherlei Kreuzen, die er den Seinigen zu tragen geben will, das Kreuz mit einem ungerathenen Kinde zu wählen, wer wollte mit ihm darüber rechten? Wohl zählt ein solches Kreuz zu den schwersten und schmerzlichsten; aber der Träger eines solchen, der es aus der Hand seines göttlichen Erziehers nimmt, wird unter seinem Drucke nur um so mehr wachsen und gedeihen. Ein ungerathenes Kind kann eine lebendige Bußpredigt werden, die Wunden aufdeckt, welche vielleicht außerdem niemals erkannt und dem Herrn zur Heilung geklagt worden wären. Aber wie tief läßt der Herr auch da, wo man sich ihm beugt, in den Reichthum seiner alltröstenden Gnade schauen, nach der er alles bis auf die Sünden der Jugend hinaus zu vergeben, zu heilen vermag! Ganz besonders ist solch ein empfindliches Kreuz geeignet, in Gebet und Fürbitte zu treiben und damit in das Herz der ewigen Vaterliebe einzudringen. Das giebt dann Siege, wie sie an dem verlornen Sohn im Evangelium zu Tage treten, an Augustinus, für den die Mutter 9 Jahre lang gerungen, an jenem Sohne Speners, der, als leichtsinniger Student auf den Tod erkrankt, endlich nach langem inneren Kampfe ausrief: „Die Gebete meines Vaters umringen mich wie Berge!"

In unserer bisherigen Darstellung der Ursachen, aus denen Kinder misrathen können, haben wir vorzugsweise das Haus und die elterliche Erziehung ins Auge gefaßt. Daneben können freilich noch allerlei Einflüsse sich geltend machen, die weniger in der Macht der Eltern liegen, als da ist Schule, Persönlichkeit und Wirksamkeit der Lehrer, Einflüsse von Schul- und Spielkameraden, verführerischer Umgang, davon unser Paul Gerhardt sich selbst zum Trost über den Tod eines Kindes singt:

> Wie manches junge fromme Blut
> Wird jämmerlich verführet
> Durch bös Exempel, daß es thut,
> Was Christen nicht gebühret!

Eltern können und sollen zwar auch den Umgang ihrer Kinder überwachen; aber die inneren Wahlverwandtschaften, die sich in der besonders bei Knaben und Jünglingen fast unausweichlichen Berührung mit andern jungen Leuten geltend machen können, lassen sich nicht leicht alle berechnen. Um so mehr werden gewissenhafte Eltern auch von dieser Seite auf den hinweisen, der alle Verhältnisse übersieht, durchschaut, lenkt und durch alles hindurch helfen kann. Hiemit haben wir aber schon die weitere Frage berührt:

Was ist mit ungerathenen Kindern zu thun? Was kann und soll zu ihrer Heilung und Rettung geschehen?

Diese Frage ist von hoher Wichtigkeit, nicht bloß für das misrathene Kind selbst, das vielleicht nach Leib und Seele zu Grunde gienge, sondern auch für die Gesellschaft im engeren und weiteren Kreise. Ein wohlgerathenes Kind ist nicht bloß „des Vaters Freude," sondern auch ein Segen für andere und mag die gute Art auf Kind und Kindeskind verpflanzen, für Tausende dienlich werden lassen. (Joseph, Moses, der bekehrte Augustinus, Luther, Spener, Francke, Zinzendorf u. a.) Es wird ein Baum, dessen Frucht und Schatten Jahrhunderte genießen dürfen. Aber ein ungerathenes Kind ist nicht bloß „seiner Mutter Grämen," es wird auch verderblich für andere, es kann ein Giftbaum werden, von dem ein schädlicher Odem ausgeht für alle, die in seine Nähe

kommen, und der, je nachdem er im Leben gestellt ist, auf viele Kreise hinaus verderben kann. Unter den Großen und Gewaltigen der Erde wäre mancher durch fremde oder eigene Schuld ungerathene Sohn aufzufinden, der eine Geißel geworden für Land und Leute. Wir erinnern nur an jenen sich selbst gelassenen Knaben und Jüngling, der als Kaiser Heinrich IV. im J. 1077 im Schloßhofe von Canossa stand und durch seine Haltlosigkeit dem deutschen Reiche so tiefe Wunden schlug. — Nehmen ungerathene Kinder infolge schlechter Erziehung in Häusern und Schulen überhand, so ist das allein schon Grunds genug, nach und nach ein ganzes Volk zu verderben. Es ist darum auch für Eltern nicht nur, sondern für Staat und Kirche von großer Wichtigkeit, alles zu thun, um dem Misrathen der Kinder in Haus und Schulen vorzubeugen.

Merken Eltern, daß ihre Kinder auf böse Wege gerathen und sich nicht mehr wollen sagen lassen, so wäre vor allem klar zu stellen, woran das eigentlich liegt, ob an der Natur des Kindes, ob an Vater oder Mutter selbst, ob an nahestehenden Personen (Verwandten, Großeltern ꝛc.) oder sonst hinderlichen Verhältnissen. Was da zu ändern ist, möge zeitig und gründlich geändert werden, nöthigenfalls mit Hintansetzung auch sonst ehrenwerther Rücksichten. Liegt die Ursache in der Eigenart des Kindes, so ist freilich eine um so größere Sorgfalt und Treue nöthig, um wo möglich eine günstige Umstimmung zu bewirken. Manches giebt sich im Laufe der geistigen und sittlichen, ja leiblichen Entwicklung. Bisweilen ist eine Verpflanzung aus dem heimatlichen Boden, wo dies möglich ist, in einen andern, in eine andere Lehr- oder in eine gute Erziehungsanstalt von gutem Erfolge. Mancher in Leichtsinn, Ungehorsam, Unordnung gerathene Bursche ist schon durch die neue Ordnung der Dinge, durch die allen gemeinsame Regel, die keine Ausnahme für den einzelnen leidet, wieder zurecht gebracht worden und das um so eher, wenn ihm zugleich eine ihm imponirende Persönlichkeit entgegentrat. Es giebt auch dafür besondere Gaben, wie sie z. B. der bekannte Pfarrer Flattich hatte. Unter seinen Zöglingen waren nicht wenige „Thunichtgute,“ wie er sie nannte, und der tief blickende und originelle Mann wußte aus manchem jungen Menschen, der bereits fast verloren gegeben war, noch etwas zu machen.

Für die niederen Stände ist die freiwillige Liebesthätigkeit dem Bedürfnisse der Kinder, die aus irgend einem Grunde einer gesunden, tüchtigen Erziehung entbehren, entgegengekommen in den Rettungsanstalten, wie sie besonders von Johannes Falk ins Leben gerufen wurden. Sie unterschieden sich von den sonst wohl schon bestehenden Waisenhäusern hauptsächlich dadurch, daß es bei ihnen weniger auf verlassene, hülflose, sondern auf verwahrloste, mehr oder weniger dem Verderben ausgesetzte, ja wohl schon verdorbene Kinder angelegt war. Wir verweisen hierüber auf den eingehenden Artikel Rettungsanstalten. Dr. Wichern, der Verfasser desselben, zählt dort 320 solcher Anstalten evangelischen Glaubens und deutscher Zunge, die deutschen Ostseeprovinzen Rußlands und die deutsche Schweiz mitgerechnet. Was er von den Früchten ihrer Thätigkeit berichtet, ist sehr beachtenswerth. Wenn er in einer Zusammenstellung der Ergebnisse aus 79 der genannten Anstalten erweist, daß von 10,527 aufgenommenen und 8100 seiner Zeit ordentlicherweise entlassenen Zöglingen 644 sich schlecht, 1251 schwankend, dagegen 4529 gut betragen, so daß sie sich von ihrer Hände Arbeit ordentlich und ehrlich nähren, (s. Rettungsanstalten XII.), so ist dies, alle Verhältnisse in Anschlag gebracht, ein wirklich erfreuliches Ergebnis; denn was Inspector Zeller, Sohn, in seinem Bericht über die Rettungsanstalt Beuggen (1871) sagt, ist leider nur zu wahr: „Das Verderben und die Verwüstung, welche bei vielen Kindern schon in den ersten 8 Jahren ihres Lebens, ehe sie hier eintreten, angerichtet wird, ist oft durch die nachfolgende vier-, fünf-, sechsjährige christliche Erziehung und Unterrichtung in der Anstalt nicht mehr zu heilen. Wie in den ersten Jahren oft der Grund gelegt wird zu unheilbaren Leibeskrankheiten und Schäden, so giebt es auch in diesem frühen Alter Seelen- und Herzensverwundungen, die aller menschlichen und christlichen Erziehung trotzen und spotten.“

Dem Ueberhandnehmen ungerathener Kinder zu steuern, das ist für die Kirche wie

für den Staat ein Gegenstand ernstester Sorge; wie manches auch schon durch Besserung staatlicher Einrichtungen und namentlich durch den Dienst der hier besonders berufenen freiwilligen Liebe geschehen ist, so liegt doch immer noch ein zum Erschrecken großes Feld der Thätigkeit vor. Schlug doch vor Jahren schon ein sachverständiger Mann die Zahl der Kinder allein in Württemberg, die eigentlich in Rettungsanstalten sollten untergebracht werden, auf 18,000 an! Das wird sich mit dem Ueberhandnehmen des Unglaubens und der Gottlosigkeit im Volke in furchtbarer Progression mehren. Und haben denn etwa die niedrigen Kreise der Gesellschaft allein solche Kinder aufzuweisen, denen die rettende Liebe ihre Hand zur Hülfe aus vorhandener oder drohender Verwahrlosung zu reichen hätte? Daß sich schon da und dort Häuser aufgethan haben zur Aufnahme von Knaben und Jünglingen aus reichen und vornehmen Familien, Rettungshäuser höherer Ordnung, bezeugt, daß man auch da, wo alle Mittel einer guten Erziehung zu Gebote stünden, vor dem Misrathen der Kinder nicht gesichert ist. Im Gegentheil, was dort Armut und Mangel verderbt, das wird hier oft gerade durch Reichthum und Ueberfluß geschädigt. Es werden wenige Privaterziehungsanstalten sein, denen nicht schon die Aufgabe gestellt worden wäre, misrathende Söhne aus höheren Ständen noch zurecht zu bringen.

Doch wie? wenn alle Für- und Vorsorge vergeblich war, wenn die Sorgenkinder den Kinderschuhen und damit auch den Einflüssen der elterlichen und Schulerziehung entwachsen sind, wenn der verlorene Sohn in seiner selbstsüchtigen Bethörung den Bruch mit Eltern und Haus, mit Sitte und Ordnung, vielleicht mit Kirche und Staat vollzogen hat? — Das Gesetz im Volke Israel machte es da (5 Mos. 21, 18—21) kurz. Wurden die Eltern mit dem Sohne nicht mehr fertig, so sollten sie ihn vor die Aeltesten des Ortes bringen und sagen: „Dieser unser Sohn ist eigenwillig und ungehorsam und ein Schlemmer und Trunkenbold." Da sollten ihn die Leute desselbigen Ortes steinigen, daß er sterbe. — Wir sind nun eines andern Geistes Kinder. Wahre christliche Elternliebe läßt nicht ab, das verlorene Kind zu suchen, wenigstens im Herzen und mit dem Gebete, und, wo es noch erreichbar ist, auch in Worten. Der oben genannte Johann Heermann (geb. 1585, † 1647) hatte einen bis in sein 18. Jahr wohlgerathenen, seinen Sohn, der seines Vaters ganze Freude war. Die Jesuiten in Breslau warfen ihre Netze mit großer List nach dem Sohne des treuen und gewaltigen Evangeliumspredigers aus. „Womit hätten sie auch dem unerschrockenen Verkündiger des Wortes Gottes, an dessen Liedern namentlich die verfolgten evangelischen Gemeinden sich trösteten und aufrichteten, eine tödtlichere Wunde schlagen können, als wenn sie seinen geliebten Sohn zum Abfall vom Glauben brächten?" Fast wäre das Werk scheinheiliger Bosheit gelungen. Da streitet aber die gereizte Vaterliebe mit allen Waffen, um den Sohn der gefährlichen Umgarnung zu entreißen. Der Ton der zartesten Liebe und des heiligsten Ernstes, ja Zornes wird gegen den wankenden Sohn angeschlagen. „In Deinen Briefen," schreibt er u. a., „hast Du Dich allezeit unterschrieben: des Herrn Vaters gehorsamster Sohn bis in den Tod. Solltest Du diese Zusage brechen, wollte ich Deine Faust vor den Richterstuhl Christi mitnehmen, sie allda aufweisen und um Rache bitten." Er unterschreibt sich: „Johann Heermann, dessen Seele betrübt ist bis in den Tod." Der Ernst und die Liebe des Vaters gaben dem Sohne den Muth, sich den Umschlingungen der geistlichen Boa constrictor zu entwinden. Er kehrte noch, ehe er ganz übergetreten war, zum evangelischen Glauben und bald zu dem tiefgebeugten Vater zurück. — Mit solch einer inneren Mächtigkeit, wie sie dieser Vater beweist, ist freilich nicht jeder Vater ausgerüstet; aber wahre Liebe wird doch immer das rechte Wort finden, um dem auf den Irrweg gerathenen Kinde einen tiefen Eindruck zu geben und wird im Suchen des Verlorenen beharren, selbst wenn alles vergebens zu sein scheint. So hat es die fromme, streng lutherische Herzogin von Hessen-Darmstadt, Dorothea Elisabetha, Tochter des frommen Musterfürsten Ernst von Gotha, gehalten. Ihr Sohn Philipp wechselte in Brüssel gleichfalls unter Bearbeitung der Jesuiten und durch eine vornehme Heirat ge-

lödert, im J. 1693 in seinem 22. Jahre ohne Wissen der Mutter seinen Glauben. Die Mutter schrieb darauf: „Ungerathenes, Gottes- und Ehrenvergessenes Kind! Nichts hat mich mehr in meinem ganzen Leben so bestürzet und betrübet, als Dein jüngstes an mich abgelassenes Schreiben, in welchem Du mir berichtest, daß Du Dich mit einer brabantischen Prinzessin verheirathet hast. — Jedoch der Schimpf, den Du mir erwiesen, ist in keine Consideration zu ziehen, in Absicht, daß Du an dem lebendigen Gott (dem Du von Deinen gottlosen Actionen Rechenschaft wirst geben müßen) zu einem meineidigen Menschen worden bist, indem Du zu Brüssel in der Jesuitenkirche den wahren seligmachenden Glauben, den rechten Weg zur Seligkeit öffentlich abgeschworen hast und um eines Weibes willen zu der katholischen Religion getreten bist." Da der Sohn seinen Uebertritt noch verheimlichen wollte, schreibt sie weiter: „Gott läßt sich nicht spotten; sein Wort ist und bleibt wahr: Wer mich verleugnet vor den Menschen, den will ich auch verleugnen vor meinem himmlischen Vater. — Pfui, schäme Dich, Du Lügner und Weibermemme. Denkst Du mich auch noch zu betrügen? — Wenn ich Kaiser wäre, ich wollte Dir keine Compagnie anvertrauen, noch viel weniger ein Regiment, indem ich ja immer in Sorgen stehen würde, daß wenn Du zu den Türken kämest, Du auch deren Glauben annehmen würdest, wenn ein hübsches Weibsvolk bei sothaner Armee sich aufhalten würde. — Ich nehme hiemit meinen Abschied von Dir auf immerwährend, und ohneracht Du meiner Vorbitt nicht mehr würdig bist, so schließe ich Dich in die Wunden Jesu Christi mit dem tiefsten Seufzer ein, der Höchste wolle Dich durch die Kraft seines heiligen Geistes erleuchten, damit Du von dem Irrthum auf den rechten Weg der Seligkeit hinwiederum gebracht werdest." — Wie da aus der Wolke tiefsten Schmerzes und mütterlichen Eifers dennoch das Erbarmen gegen den Sohn ihres Leibes hindurchbricht! — Solche Empfindungen klingen auch im Elternherzen von weniger hoher Bildung nach. Aber die Stimme des Jammers, der Warnung, der Bitte ist vielfach vergebens. Unsere Ungerathenen sind eben gewöhnlich von der Macht der Welt und ihres Fürsten so umgarnt, in der längere Zeit genährten Selbstsucht so herz- und fühllos gegen die Stimme der Liebe geworden, daß solche sanfteren Züge nicht mehr vermögend sind, sie auf ihrem Wege des Verderbens aufzuhalten. Und dann stehen ihnen wohl auch in den meisten Fällen keine so treuen und gewissenhaften Eltern gegenüber, im Gegentheil ist das gerade zu beklagen, daß so viele dieser herzlosen Leute oft von Jugend auf keine wahre elterliche Liebe genossen haben, da muß denn wohl das Leben mit seiner oft rauhen Wirklichkeit den verlorenen Sohn, die verirrte Tochter in seine ernste Zucht und Lehre nehmen. Früher hieß es: „Wer dem Vater nicht folgen will, der muß dem Kalbfell folgen." Man steckte die bösen Buben unter die Soldaten, wo das harte Muß den frechen, trotzigen Eigenwillen das Bücken lehren konnte. Heutzutage ist das mit der Verallgemeinerung der Wehrpflicht anders geworden, ja hat sich für die bösen Buben fast umgekehrt. Dennoch ist auch unsere jetzige soldatische Zucht, Pünctlichkeit und Strenge schon manchem Thunichtgut wohl bekommen. Die französischen Regimenter der Fremdenlegion recrutiren sich vielfach aus den verlorenen Söhnen aller Länder. Manche derselben, die da in das bittere Gegentheil der geträumten Freiheit gerathen sind, mögen vielleicht in sich schlagen, die meisten sinken wohl nur tiefer in der sittlichen Zerrüttung. — Auch America hat schon manches ungerathene Kind der alten Welt aufgenommen und durch die ihm rücksichtslos sich aufdrängende Nöthigung zu entsprechender Arbeit wenigstens in die Schranken äußerer Ordnung gebracht; doch ist die neue Welt, besonders auch in den größeren Städten, mit diesem Artikel vorher schon wohl versehen (Rowdies) und wehrt sich billig gegen weitere Einfuhr.

Eine andere Gewalt, die nicht selten über die Ungerathenen kommt, ist die weltliche Obrigkeit. Sie öffnet ihnen die Thüre des Gefängnisses, des Arbeits- und Zuchthauses mit seinen Ketten und Züchtlingskleidern und Zwangsbeschäftigungen. Hier, wo Tausende von ungerathenen Kindern die Früchte ihrer Werke essen, mag vielleicht manchem das Gewissen aufwachen und ihm sagen: das hast du an Vater und

Mutter, an deinem Lehrer oder Seelsorger verschuldet! Mancher Gefesselte und Versperrte mag hier durch das Rasseln seiner Ketten geweckt und zur Nüchternheit gebracht worden sein, besonders wenn ihm passende seelsorgerliche Handreichung geworden, und er die Erlösungskräfte von oben gesucht und erfahren hat, wie es Flattich einmal im Zuchthause zu Ludwigsburg erfuhr. Da traf er unter den Sträflingen einen ehemaligen Zögling, der infolge sträflichen Leichtsinns an diesen Ort gekommen war. Dieser nunmehrige Züchtling gab sich seinem ehemaligen Erzieher zu erkennen, bekannte auch offen: weil er ihm, seinem treuen Lehrer, nicht gefolgt, so sei er jetzt im Zuchthause. Er bat um Verzeihung, daß er ihn so oft beleidigt, sagte aber dabei, er danke Gott, daß er an diesen Platz gekommen; denn wenn es ihm Gott hätte gerathen lassen, daß er sein Weltglück gemacht hätte, so wäre er ein Kind des Teufels geworden; aber jetzt habe ihn Gott gedemüthigt, und nun wisse er gewiß, daß er wenn er heute sterbe, ein Kind der Seligkeit sei. Das ist Musik in den Ohren des Erziehers, auch wenn er den Demüthigungsweg dazu bedauern muß. — Es ist aber nicht bloß für den einzelnen Vater oder Seelsorger, sondern für den gesammten Staat eine hochwichtige Aufgabe, die bereits Ungerathenen wo möglich wieder zurecht zu bringen und mit der Sühne des Rechts zugleich den christlich-menschlichen Zweck der Besserung und bürgerlichen Rehabilitirung zu verbinden. Der richtige Weg dazu ist immer noch Gegenstand lebhafter Verhandlung unter den Männern vom Fach. Man hat mehr und mehr gefunden, daß mit dem einfachen Ein- und Zusammensperren der mit dem Staatsgesetze zerfallenen ungerathenen Kinder weder diesen selbst, noch der übrigen Gesellschaft gedient ist. Man hat sich mehr und mehr überzeugt, daß neben der äußerlichen Macht des zwingenden Gesetzes auch sittliche Mittel aufgeboten werden müßen, um die nicht auf Lebenszeit Verurtheilten für die bürgerliche Gesellschaft wieder möglich zu machen. Es ist bereits viel in dieser Richtung geschehen, und es mag außer der trefflich eingerichteten Strafanstalt zu Bruchsal wohl heutzutage noch manche ähnliche geben, von der, wie dort, ein entlassener Sträfling sagen konnte: „Wäre mein Vater da drinnen gewesen, so wäre ich nicht hineingekommen.“ Indes diesen Gegenstand weiter zu verfolgen ist hier, seines nahen Zusammenhanges mit unserem Gegenstande ungeachtet, nicht der Ort. Näher liegt uns noch ein Wort über die Behandlung der Ungerathenen, die noch innerhalb der Erziehungsjahre schon als Verbrecher dem Gesetze des Staats verfallen sind. Wir meinen die jugendlichen Verbrecher.

Es ist ein anerkennenswerther Fortschritt im Gefängniswesen, daß man angefangen hat, die jungen Leute unter einem gewißen Alter (16. oder 17. Jahr) von den älteren Verbrechern auszuscheiden. Waren sie doch früher in ihrem Zusammensein mit diesen gewöhnlich so recht auf einer Hochschule des Verbrechens und verließen das Zuchthaus gewöhnlich schlimmer als sie es betreten hatten. Mit dieser Ausscheidung allein ist es aber noch nicht gethan. Die Gefahr der Verschlimmerung des einen Theils durch den andern wiederholt sich auch in diesem so beschränkten Kreise, und die Frage nach Mitteln einer gründlichen Besserung tritt hier nur noch brennender auf. Wie viel da noch zu thun sei, möge ein Blick in eine englische Anstalt für jugendliche Verbrecher beweisen. Der Engländer Mayhew giebt uns u. a. eine Schilderung der „Tothill-Correctionsanstalt für Kinder“ in London. Er schlägt im J. 1863 die Zahl aller jugendlichen Personen unter 17 Jahren in England, die aus Verbrechen ein Gewerbe machen, auf 20,000 an, davon etwa 7000 in London. Von diesen 20,000 wurden laut statistischer Beobachtung von 1853—63 etwa 12,000 unter 17 Jahren in Gefängnissen bestraft, ohngefähr 10 Procent aller Gefängnisbewohner. Die Beschäftigung in dem Tothill-Correctionshause ist meist Zupfen von Oakum, d. i. alten pechverfilzten Taustückchen von 1½ bis 2 Pfund für den Tag. Im Oakum-room sitzen die jungen Sträflinge in langen Reihen, schweigend, zupfend, zerrend, die Luft mit Fusel- und Pechgeruch erfüllt, von Morgens 7 Uhr bis Nachmittags 4 Uhr, nur durch Frühstück, Gottesdienst, Uebung und einigen Unterricht im Lesen, Schreiben ꝛc. unterbrochen. Die Uebung im Freien: rasches Marschiren

in einem vorgezeichneten Kreise, Sommers langsamer, Winters im Hundetrab, „ein jammervoll-lächerlicher Anblick!" — In den andern Gefängnissen Londons leben stets unter etwa 12,000 Verbrecherinnen durchschnittlich 800 jugendliche unter 17 Jahren. Auch diese sitzen in langen Reihen, in Strafuniform, Dakum zupfend, Stroh flechtend, strickend; nichts hörbar, als das Knittern und Klirren der Nadeln! — Und warum hier? Im Tothillgefängnis waren von 9000 während 1851—1855 bestraften Kindern 6000 für kleine Vergehen und Unarten eingesteckt, 3000 wegen Steinwerfens, Ziehens an Klingeln, Skandals auf Straßen und anderer Flegeleien oder kindischer Roheiten. Die meisten Knaben kommen, wenn einmal hier gewesen, wieder, 3 bis 20 mal, und enden meist in Strafanstalten für Erwachsene. Die grauen Sträflingskleider numerirt man mit der Zahl der wiederholten Einsperrung. Ein Junge mit Nr. 14 am Arm wird gefragt, ob er, wenn er entlassen werde, wieder, statt zu seinen Eltern, zur Schlafstelle gehen und stehlen werde? Ganz einfach erwiderte er: „Ja, natürlich, was sonst?" Dabei zeigte er mit stolzem Lächeln auf seine Numer: „Vierzehnmal hier gewesen, 4 mal 3 Monate, dann 1 mal 14 Tage, dann wieder manchmal 2 Monate und so und so viel Monate — weiß nicht!" (Enumerat miles vulnera). Manches noch nicht 17 Jahre alte Mädchen antwortet auf die Frage: „Warum hier?" mit der Miene der alten Garde: „Streats, Sir!" (feile Preisgebung). Die gewöhnlichen sittlichen Begriffe finden sich in den Regionen, aus denen diese Kinder meistens kommen, geradezu umgekehrt. Die Schande wird ihnen zur Ehre (Phil. 3, 19: ἡ δόξα ἐν τῇ αἰσχύνῃ αὐτῶν). Sind solche Corrections- d. h. Verbesserungshäuser nicht wahre Verbösserungsanstalten? — Mayhew leitet mit Rücksicht auf diese gänzliche Verkehrung des Ehr- und Tugendbegriffs diese Zustände nicht sowohl aus Armut oder Volksdichtigkeit oder Mangel an Bildung oder an Religion oder von Theurung 2c. ab, sondern von einer gewißen Verachtung der Arbeit und des ehrlichen Gewinns als einer niederen, des freien Mannes unwürdigen Beschäftigung und sieht darin Ueberreste eines romantisch beleuchteten Raubritterthums oder Zigeunerwesens. In den Augen der englischen Verbrecherwelt sind die arbeitenden Leute die Flats (Flach- und Dummköpfe), und die stehlenden die Sharps (scharfsinnige, gebildete und höher stehende Wesen). Und diese romantische Verherrlichung der Tag- und anderer Diebe dürfte schwerlich ein Privilegium der englischen Verbrecher sein. Wir erinnern uns aus unserer Jugend noch einer Räuberbande im bayrischen Oberfranken, die mit der Devise prahlte:

„Wir sind unser dreißig,
Bei der Nacht sind wir fleißig,
Bei Tag sind wir im Wirthshaus
Und lachen die fleißigen Leut aus." —

Mit Recht sagt Mayhew: „Wie schlechte Luft und Rinnsteine und faule Pfützen Cholera und andere ansteckende Krankheiten erzeugen, so liegt auch in unseren socialen Verhältnissen eine Kraft moralischer Pesterzeugung und Verbrechernahrung." In solchen Verbrecherregionen, wie sie auch andere große Städte außer London bieten, finden sich die ungerathenen von Gott und Kirche und Obrigkeit sich emancipirenden Kinder zusammen, von Geschlecht zu Geschlecht sich fortzeugend; sie organisiren sich mehr und mehr nach den wahrheitschillernden, aber im Grunde aller Wahrheit Hohn sprechenden Theorieen des Communismus in immer weiter sich ausbreitenden Verbindungen, welche nicht bloß Europa, sondern die ganze Erde zu umspannen suchen, und haben bereits mit Recht die ernste Aufmerksamkeit der Regierungen wie aller Freunde der Ordnung auf sich gezogen. Hier liegt für Staat und Kirche eine Aufgabe von riesiger Wucht und Ausdehnung vor. Der Staat wird sie auch mit den zweckmäßigsten Gesetzen allein nicht zu lösen vermögen; es fehlen ihm zur Behandlung der ins innerste Leben reichenden Dinge meistens schon die geeigneten Werkzeuge, wenn er auch das Verständnis von dem tieferen Grunde des in widergesetzlichen Werken heraustretenden Verderbens hätte. Seine

Hände sind dafür zu plump. Hier muß die Kirche mit ihren Freiwilligen, das Christenthum als Religion wie der Wahrheit so der Liebe mit eintreten, muß die in gänzliche Verkehrung gerathenen Begriffe von gut und böse, Ehre und Schande, heilsam und schädlich wieder richtig zu stellen, muß neben der nothwendigen äußeren Zucht in die verschmachtenden Seelen das Wasser des Lebens zu leiten und mit Wort und That und Gebet die misrathenen Kinder zurück in das verlassene, verachtete, gelästerte und doch am Ende schmerzlich vermissete Vaterhaus zu rufen suchen. Werden beide sich dazu verstehen und darüber verständigen? Staatliche Beschlüsse, wie z. B. der vor etlichen Jahren im preußischen Landtage gefaßte, daß dem „rauhen Hause" der bis dahin mit Rücksicht auf die Ausbildung christlicher Gefängniswärter gewährte Staatsbeitrag entzogen werden solle, nicht, weil die von dort gelieferten Wärter etwa unbrauchbar, sondern lediglich darum, weil sie christlich gesinnt seien und also angeblich die Gewissensfreiheit der Gefangenen beeinträchtigen würden (!), solche staatliche Beschlüsse, angesichts der schlagenden Gegenbeweise eines Wichern, geben dazu fürs erste wenig Hoffnung. Mit Blinden ist nicht wohl über Gestalt und Farbe zu streiten. Aber der bloßen Legalität seiner Diener, wird es nimmermehr gelingen, auf die verlorenen Söhne und Töchter unserer Gefängnisse sonderlich auf die jugendlichen, wahrhaftig bessernd und nachhaltig umstimmend zu wirken. Was das „rauhe Haus" an der verwahrlosten Jugend sowohl unmittelbar als zur Ausbildung von jungen Männern für den Dienst der rettenden Liebe in und außer den Gefängnissen gethan hat, ist bekannt. Auch in andern Ländern regte sich schon das Bemühen, die ungelenke Hand der bloßen Strafgerechtigkeit durch den Dienst persönlich dienender Liebe zu ergänzen. Von besonderem Interesse ist das, was in der französischen Ackerbaustrafanstalt (colonie agricole et pénitentiaire) zu Mettray für den Zweck der Verbesserung junger Verbrecher geschehen ist, gegründet im J. 1839 für jugendliche Verbrecher, die zur Erziehung abgegeben werden sollen. Jedes aufgenommene Kind kommt als Colon in eine der 16 aus je 40 Personen bestehenden Familien, für welche es eben paßt. Jede Familie hat einen Familienvater und zwei aus der Mitte der Zöglinge gewählte „ältere Brüder," denen eine ziemliche Strafgewalt eingeräumt ist. Für eine Woche guter Aufführung einer Familie: Ehrenfahne. Beschäftigung hauptsächlich Ackerbau oder damit zusammenhängende Arbeiten. Turnen und Exerciren wird fleißig geübt. Auch der Entlassene bleibt in Verbindung mit der Anstalt. Nach zweijährigem Wohlverhalten empfängt er einen Ring mit der Inschrift: Loyauté passe tout. Bei späterer Niederlassung bezeichnet sich solch ein ehemaliger Zögling von Mettray oft noch als Colon de Mettray. Der Fleck, der sonst an dem Zuchthaussträfling haften bleibt, verwandelt sich da in ein Ehrenzeichen. Die schwerste Strafe ist Ausschluß aus Mettray und Zurückversetzung in ein Centralgefängnis. Die drei Hauptmittel zur Besserung der jungen Leute sind: freie Bewegung im abgeschlossenen Familienkreise, militärische Haltung und, was mit dem französischen Charakter nun einmal wesentlich zusammenzuhängen scheint, Anspornung des Ehrgefühls. — Der Vorgang von Mettray hat in Frankreich, wo allein im J. 1862 (laut Mittheilung des internationalen Wohlthätigkeitscongresses) 15 Colonien für junge Strafgefangene bestanden, darunter 4 vom Staate gegründete und mit Gefängnissen verbundene, so wie auch in Belgien und Deutschland, Württemberg (Thalwiese, Schönbühl) Nachahmung gefunden. In Belgien sind für jugendliche Bettler und Landstreicher besondere Erziehungsanstalten errichtet, namentlich in Ruysselede für 500 Knaben, und in Beernem für 400 Mädchen. Mit der Zunahme solcher Rettungsanstalten vermehrte sich in Frankreich die Zahl der von Staatswegen zu erziehenden Kinder von 215 (im J. 1830) bis auf 9758 (im J. 1856), 7753 Knaben und 2005 Mädchen. Ohne Zweifel ist die Zahl indes noch weiter gestiegen. Die Staatsbehörden kommen mehr und mehr zu der Einsicht, daß es neben einem rücksichtslosen Fiat justitia der Verbrecherjugend gegenüber mit dem Pereat mundus Ernst werden könnte, daß es sich hier am Ende weniger um Rechtsverletzungen, als um unglückliche Wesen handle, die theils durch die Schuld der Menschen, theils durch die Macht der Umstände dem Ver-

derben anheimgefallen waren und denen aus solcher Erniedrigung zu helfen war. Dieser Gedanke gieng auch mehr und mehr in die Gesetzgebung deutscher Staaten über, namentlich Preußens (schon 1825 durch Cabinetsordre Friedrich Wilhelms III.) und Württembergs (1839). Hier wurde zuerst eine Correctionsanstalt mit dem Arbeitshaus in Ludwigsburg verbunden, von 1846 an mit dem neuerbauten Kreisgefängnis in Hall („Jugendbau"), wohin alle zu Kreisgefängnis, Arbeits- oder Zuchthaus verurtheilten jungen Leute vom 10. bis 16. Jahr aufgenommen, neben passenden Beschäftigungen auch durch Religions- und Schulunterricht gebildet und so für den Rücktritt ins bürgerliche Leben wieder befähigt werden sollten. Die Anstalt ist bis jetzt die einzige in Württemberg, für beide Confessionen bestimmt, doch mit getrennter Unterweisung und Seelsorge. Das Alter der Zöglinge ist auf 12 bis 18 Jahre vorgerückt; die verurtheilten Kinder unter 12 Jahren sind entweder ihren Familien oder aber einer gewöhnlichen Rettungsanstalt zu überweisen. Auf 1. Juli 1869 waren im Jugendbau zu Hall 24, auf 1870: 39, auf 1871: 55, unter Vorschlagen des männlichen Geschlechts fast um ³/₄, während der Anfang daselbst (1846) mit 42 (34 m. 18 w.) gemacht worden war. Aus den Zöglingen der 3 letzten Jahre sind rückfällig geworden von 1869: 1 Knabe, 1870: 4 Knaben, 1871: 8 Knaben, 3 Mädchen. Im allgemeinen steht hier aus Erfahrung fest (und dies dürfte auch von anderen ähnlichen Anstalten gelten), daß bei denen, die wenigstens ½ Jahr oder gar mehrere Jahre in der Anstalt sind, sich die strenge Zucht des Hauses sammt den verschiedenen Gelegenheiten zu geistiger Ausbildung und geistlichen Anregungen entschieden heilsam erweist. Die genau abgemessene Hausordnung ist schon an sich für die meist aus verlotterten Verhältnissen herkommenden Kinder ein heilsamer Zügel. Die Abgeschlossenheit von der zerstreuenden Außenwelt bringt manchen zerflatternden Geist zur Sammlung, die ununterbrochene Aufsicht macht manchen Wildfang begenmäßig, obwohl langjährige Abgeschlossenheit auch ihre Nachtheile hat. Die Verbindung von Schulstunden und Handarbeit erweist sich als sehr zweckmäßig. Wünschenswerth bleibt immer eine Aufsicht mit möglichst pädagogischem Takt, wohl auch ein Vorwalten des Väterlichen in der Behandlung vor dem Strafmäßigen in noch höherem Grade. Die Unteraufseher sollten nicht bloß die Qualität eines wohlgeschulten Unteroffiziers und nicht ungeschickten Handwerksmeisters haben, sondern auch Leute von einiger Beobachtungsgabe sein, die ein Herz für die verirrten Kinder hätten, ihren einförmigen Dienst nicht bloß ordonnanzmäßig abmachten, sondern auch für die Pfleglinge je und je ein gutes Wort freundlich oder ernst anzubringen wüßten. Die rechten Leute oben und unten, das ist eine Hauptbedingung für solche Anstalten.

Doch wir brechen hier ab, wie viel auch noch über diesen vielseitigen Gegenstand zu sagen wäre. An den ungerathenen Kindern und der Noth, die sie machen, kann man, wie an dem Wehe der Krankheit den Werth der Gesundheit, so den Werth und die Wichtigkeit einer gesunden, tüchtigen Erziehung unserer Jugend in Häusern und Schulen nur um so deutlicher erkennen. Die Aufgabe, sowohl das Misrathen der Kinder zu verhindern als die wirklich misrathenen wieder zurecht zu bringen, will uns manchmal über dem Kopfe zusammenschlagen. Ihre Lösung ist nicht bloß Menschenwerk, fordert aber jedenfalls, sie möge nun gelingen oder nicht, das volle Aufgebot vereinter Kräfte. Greife nur jeder am Nächstliegenden an: an der Zucht und Ordnung des eigenen Herzens, des eigenen Hauses, der eigenen Schule, Gemeinde, allein und im Verein, und halte sich an das gute Wort des Predigers (11, 6): „Frühe säe deinen Samen und laß deine Hand des Abends nicht ab; denn du weißest nicht, ob dies oder das gerathen wird; und ob es beides geriethe, so wäre es desto besser." **V. Strebel.**

Unselbständigkeit ist ein Mangel, welcher der Jugend des Menschen natürlich und für sie ein Gegebenes ist. Kein anderes Geschöpf ist nach seiner Geburt so ganz und gar abhängig von der Pflege und Leitung der Erwachsenen, und bei keinem dauert es so lange, bis es sich allmählich zum Gebrauche seiner Glieder und Sinne erhebt, und auf eigenen Füßen stehen lernt. Es ist mit dem Erwachen zum geistigen Leben nicht anders: das

Kind ist auch in die geistige Atmosphäre seiner Umgebung und seiner Zeit hineingeboren, seine Anschauungsweise ist keineswegs eine unabhängig gebildete und sein Urtheil ist zunächst ein in kindlichem Glauben nachgesprochenes: wie die Alten sungen, so zwitschern auch die Jungen. Nicht als ob gerade die Eltern stets die in dieser Beziehung bestimmenden wären, wie es wohl am natürlichsten erscheinen würde; sondern die Umgebung überhaupt, in der das Kind athmet, wirkt auch mit ihren geistigen Qualitäten unmittelbar auf dasselbe. Wenn es reden lernt und nicht künstlich abgesperrt ist, spricht es in der Regel die Mundart, welche da herrscht, wo es lebt, nicht die der etwa fernher stammenden Eltern; es spricht die Sprache seiner Umgebung, wenn auch modificirt, immer so, daß man deutlich die Elemente der äußeren Einflüsse erkennen kann, so daß sogar in der That in einzelnen kleineren Kreisen ein wirklicher Hausdialekt zu Stande kommt, dessen Besonderheiten erst bei zerstreuten Gliedern sich abschleifen. Das Kind wächst vollends von dem Moment an, wo es die menschliche Sprache zu reden beginnt, in seine Umgebung hinein und erbt unwissend eine Menge Errungenschaften, es denkt und fühlt zunächst durchweg durch Ueberlieferung.

Allein andererseits ist es ebenso ein Unterschied des Menschen von den übrigen Geschöpfen, daß er nicht bloß Repräsentant eines Genus und einer Species, sondern wesentlich ein Individuum darzustellen bestimmt ist, und damit tritt er aus der natürlichen Unfreiheit heraus. Bei keinem Thiere findet sich die ausdrucksvolle Mannigfaltigkeit der Gesichtsbildung, welche ein Spiegel der individuellen Ausbildung geistiger Besonderheit ist: die Einzelthiere sind nur Exemplare der Art. Eine Fliege oder Ameise ist augenscheinlich nichts besonderes für sich, ein Polypenstock vollends ist, wie ein Baum, eine verwachsene Menge von Exemplaren, die man nicht Individuen nennen kann, so wenig als den Baum oder Stock selber, und wenn bei höheren Thieren namentlich unter der Zucht des Menschen ein Analogon von Individuellem wirklich sich herausbildet, so ist das von der Eigenthümlichkeit des Charakteristischen bei Menschenindividuen so weit verschieden, wie die sogenannte Thiersprache von der Menschensprache auch des rohesten Naturvolks. Mit vollkommener Berechtigung spricht man auch von der Physiognomie einer Generation, eines Zeitalters: es ist eine leibliche wie geistige Signatur, welche die Perioden der Menschengeschichte charakterisirt, und die Thiere haben keine Geschichte, weil sie keine Gesichter und keine Individuen haben.

So hat denn auch das Menschenkind die Bestimmung, aus seinem anfangs in die Gattung versenkten Leben, in welchem es nur abhängig von seiner Familie und Umgebung ist, in die Zukunft hineinzuwachsen, ein Individuum zu werden, welches selbständig auftritt, und an seinem, wenn auch noch so kleinen Theil mitarbeitet an der Aufgabe des Menschengeschlechts. Es wäre eine Hemmung, wenn man die Vergangenheit und Gegenwart nicht von der Zukunft überragen lassen wollte, und so steht die Aufgabe für den Pädagogen fest, daß er die Schüler anleiten soll, selbständig zu denken, zu wollen und zu handeln. Dazu müßen sie erzogen werden.

Wie das geschehen soll, darüber können wir uns wohl kurz fassen. Männliche — und weibliche — Selbständigkeit soll das Resultat der ganzen Erziehung sein; wenn diese die richtige überhaupt ist, so wird der Erfolg zu erwarten sein: der Gebildete allein ist wahrhaft selbständig.

Allein nicht jeder, der eine gute Erziehung genossen hat und auf den Namen eines Gebildeten den so herkömmlichen Anspruch machen kann, wird sofort ein selbständiger Mann sein. Jene innere Kraft, zu der schließlich das Individuum gelangt, ist am Ende doch ein Charisma, welches sich erprobt, wenn das Leben selbst mit seinen Forderungen und Dilemmen an den jungen Herakles herantritt. Um daher wirkliche Selbständigkeit im eigenen Bewußtsein zu erlangen, muß der Mensch nicht bloß mit der Familie und mit Lehrern, sondern mit der Welt draußen in Berührung kommen, und zwar so, daß er nicht gegängelt, sondern auf seinen Füßen stehend sich in ihrer Strömung halten muß. Hieher gehört Göthes schönes Wort (im Tasso I, 2):

Ein edler Mensch kann einem engen Kreise
Nicht seine Bildung danken. Vaterland
Und Welt muß auf ihn wirken. Ruhm und Tadel
Muß er ertragen lernen. Sich und andre
Wird er gezwungen recht zu kennen. Ihn
Wiegt nicht die Einsamkeit mehr schmeichelnd ein.
Es will der Feind — es darf der Freund nicht schonen;
Dann übt der Jüngling streitend seine Kräfte,
Fühlt was er ist, und fühlt sich bald ein Mann.

Hier ist nun ein Punct, wo die höchste aller Fragen, die von Luther und Calvin im Grunde gleichmäßig behandelt wurde, die Frage von dem liberum arbitrium ihre Bedeutung hat, und diese Andeutung möge hier genügen, weil für einen so allgemeinen, praktischen Begriff wie den der Selbständigkeit nicht wohl eine Ausführung bis in seine tiefsten Wurzeln verlangt werden wird.

Für die Bildung des Charakters der Einzelnen aber wird es allerdings pädagogische Grundsätze und Regeln geben, weil die einzelnen Charaktere verschieden sind: die Selbständigkeit ist eine Errungenschaft des reifen Menschen überhaupt. Für alle Zeiten wird die Grundregel gelten, daß man muß gelernt haben zu gehorchen, wenn man einst selbständig soll recht befehlen können. Ebenso muß man etwas rechtes gelernt haben, wenn man soll kritisiren und belehren können. Die einzelnen pädagogischen Regeln sind in den Artikeln „Charakter,“ „Gehorsam,“ „Festigkeit“ des näheren ausgeführt.

Man könnte wohl eher noch vor dem Bestreben warnen wollen, die Selbständigkeit einseitig als Ziel und Hebel der erziehenden Thätigkeit zu betonen und zu diesem Zweck z. B. den Gehorsam nur auf Gründe und auf die Ueberzeugung bauen zu wollen, daß es für den Gehorchenden nützlich und vernünftig sei, wenn er den Geboten des Erziehers sich füge, und ebenso den Glauben und das Vertrauen in die Lehren desselben durch verstandesmäßige Aufklärung zu befestigen. Wie leicht kann das in das Gegentheil umschlagen! Ein flotter Räsonneur unter den Mitschülern, zumal wenn sie ihn schon vorher als einen guten Kopf respectiren, wirft die Gründe des docirenden Lehrers über den Haufen, und weiß vielmehr besser, was Ungehorsam in bestimmten Fällen für Vortheil bringt, wenn man sich nicht ertappen läßt. Gerade vor dieser Klippe wird man die Jugend zu bewahren haben, die Jugend, welche so schnell fertig ist mit dem Wort — und mit der That.

Am besten wird es sein, wenn der Zögling von allem Anfang an gewöhnt wird an den Cultus der Wahrheit. Wenn man der Jugend zu fühlen giebt, daß es dem Lehrer und Erzieher recht Ernst ist, daß er Wahrheit und Recht selbst gründlich ehrt und frei und offen allem seichten Räsonnement gegenüber bekennt, als selbständiger Mann, so wird die Demuth, die der jugendlichen Verehrung und Liebe nie fehlen darf, kein Hinderniß der Selbständigkeit unserer Jugend werden, sondern sie bewahren vor einem naseweisen, hyperkritischen Dünkel, der am Ende doch auch nur nachschwatzt, was er irgendwo aufgeschnappt oder gelesen hat.

Zur Zeit laboriren wir eher an einer Fülle des Individualismus; und wenn auch von jeher junge Studenten, — und einige junge Herren Lehrer einer großen Selbständigkeit und eines unbestreitbaren Besserwissens sich beflissen haben, so ist doch in unsern Tagen unleugbar die Sache dadurch eine viel schwerere geworden, daß die Allgemeingültigkeit sittlicher Begriffe, die Summe von Wahrheiten, die allen gehören und worin alle einig sind, sich immer mehr vermindert hat. Die Sprachverwirrung in Begriffen wie Freiheit, Volk, Gemeinde, Kirche, Protestantismus u. a. ist eine Folge davon, und schließt das Nachbeten von Schlagwörtern und das Phrasenthum nicht aus, dessen Helden sich erst recht über alle Unselbständigkeit erhaben glauben. Hoffen wir, daß der Ernst der Zeit mit seiner militärischen Zucht etwas dazu beiträgt, die Geister zu einer charaktervollen Selbständigkeit, die vor dem Herrn sich beugt, zu leiten. **Beesenmeyer.**

Unterhaltung. — Man kann nicht immer arbeiten, aber man soll nie müßig gehen, auch die der Erholung gewidmete Zeit, soweit sie nicht der Ruhe des Schlafs zu widmen ist, darf nicht leer bleiben, nicht zum unbeschriebenen Blatt Papier werden. Daraus folgt aber nicht, daß dieses Papier nun mit denselben Gegenständen ausgefüllt werde, welche den Geist während der Arbeitszeit des Lernens beschäftigen. Es gehört zu einer gesunden Diät, daß zwischen die eigentlich nährenden Speisungen ein Imbiß eingeschoben wird, der ohne zu beschweren die Verdauung in einer leichten Thätigkeit erhält. Solch ein Imbiß gegenüber dem strengen Lernen ist die Unterhaltung. Nehmen wir zuerst das Wort im Sinn von Unterredung. Je jünger der Zögling, desto mehr wiegt hier seinerseits das Empfangen vor; einfache Erzählungen, Geschichtchen, Mittheilungen über Dinge, die ihn augenblicklich interessiren, liefern den Stoff. Später besteht die Unterhaltung in einem Wechsel von Empfangen und Geben, sie wird zum zwanglosen Dialog. Hiebei kommt der Erzieher dem Zögling menschlich näher; er steigt vom Katheder herab und begiebt sich mit diesem auf den gleichen, neutralen Boden zum Discurriren d. h. zum Gedankenspaziergang. Doch nicht anders als mit derjenigen Reserve, welche nöthig ist, um hernach wiederum den Katheder einzunehmen ohne Verlust an Auctorität. In der Unterhaltung darf sich der Erzieher gehen lassen, aber nicht wegwerfen. Fades Schwatzen ist vom Uebel; eure Rede sei allezeit mit Salz gewürzet. Hofmeistern aber während dieser Zeit der Abspannung paßt auch nicht; wenn es hieß: „rührt euch," darf man nicht commandiren wie nach dem: „stillgestanden." Gerade nach angestrengter Arbeit thut besonders wohl was holdselig ist zu hören. So etliche Blumenbeete neben dem Ackerland erquicken Aug und Herz. — Auf die Unterhaltungen merken, welche die Zöglinge unter einander führen, kann Einblick in ihr Inneres und der erziehenden Thätigkeit eine Richtung geben. Man nimmt war, wohin am liebsten Gedanken und Phantasie sich ergehen; man lernt die Redseligen oder die Schweiger kennen. — Andere gut unterhalten können ist eine gesellige Fähigkeit und führt eine Art von Verpflichtung mit sich, der man sich nicht entschlagen soll aus Scheue vor einem mokanten Gast; interessant sein und die Kosten der Unterhaltung ganz allein bestreiten wollen ist eine Aufdringlichkeit, welche auf Spott hinter dem Rücken zählen kann. — Leute, die lebenslang weit mehr sich unterhalten als thätig sind, werden von Tag zu Tag langweiliger, und ihr Gespräch zerfließt wie eine Schrift auf Löschpapier. — Cicero erwähnt einmal den Ausspruch, welchen der ältere Scipio gethan: er sei nie weniger allein als wenn er allein sei. So ist, wer genug Fonds hat, um auch in den Stunden der Abspannung niemals nichts zu thun, wer also mit sich selbst spazieren gehen kann, ohne Langeweile. Die gesunde Unterhaltung mit sich selbst hält den Menschen zusammen und ohne Mühe kann ein solcher aus der Abspannung wieder in die Arbeit der Anspannung seiner Kräfte übergehen.

Wie mit andern Menschen oder mit sich selbst, kann man sich auch mit Dingen unterhalten — lesend, malend, musicirend, spielend, was auch eine Unterhaltung mit Dingen und Menschen zugleich wird. — Anmuthige oder zur Bewegung auffordernde gesellige Spiele dienen zur Erfrischung; Spielsachen haben ihre Zeit, da sie die geistige Thätigkeit in Athem erhalten ohne zu ermüden, aber über die Grenzen dieser Zeit hinaus ziehen sie von dieser Thätigkeit ab und befördern ein tändelndes Wesen (s. d. Art. Spiel). Eine nicht unbedenkliche Unterhaltung gewähren die Spiele, bei welchen gewonnen und verloren wird; ein ehrgeiziges oder ein gewinnsüchtiges Gemüth wird dadurch nicht erfrischt, sondern erhitzt und es fängt hiemit wenn nicht die demoralisirende Spielwuth an, so doch der „Streit um Bohnen," in welchem das Alter und die große Gesellschaft sich abmüht und lächerlich macht. — Zeichnen, Malen — eine stille, Beruhigung schaffende Unterhaltung, ein friedliches Thun zwischen der anstrengenden Arbeit. — Musiciren wird nur unter gewißen Bedingungen zu einer gesunden Unterhaltung, dann nemlich, wenn es gute und nicht zu schwere Sachen sind, welche der Zögling übt; denn wers auf Virtuosenthum abhebt, des Spielen wird zur anstrengendsten, aufreibenden

Arbeit; wo man aber nur Klingklang macht, da wird der Charakter beschädigt. — Lectüre — sofern es sich von Unterhaltung handelt — fordert ähnliche Vorsicht wie die Musik. Natur-, Lebens-, Geschichtsbilder, Wirkliches in anziehender Gestalt; dagegen spannende Romane, selbst ohne sittenverderbende Zuthat, erhitzen, anstatt daß sie Erholung gewährten, führen in eine unwahre Welt und verderben den Geschmack an der realen und an der Arbeit in ihr, für sie. Wer nach solcher Unterhaltung aufgeregt, widerwillig, unmuthig wieder ans Lernen und Arbeiten geht, der hat sich schlecht unterhalten.

A. Hauber.

Unterricht, Unterrichtsform, Unterrichtskunst. — Bestimmen wir den Begriff und Zweck des Unterrichts vorläufig ganz im allgemeinen dahin, daß er derjenige Theil der gesammten erziehenden Thätigkeit sei, mittelst dessen dem Zögling ein Wissen zutheilwerden soll: so ist dies sogleich damit näher zu erläutern, daß, auch wo es sich wesentlich um Aneignung einer praktischen Fertigkeit handelt, wie wenn ein Künstler, ein Handwerker, ein Gärtner seinen Lehrling unterrichtet, die Fertigkeit doch immer zunächst auf einem Wissen beruht, und zwar nicht bloß auf einem Wissen von der Natur des zu bearbeitenden materiellen Objects — also beim Maler von dem Unterschied der Farbenstoffe, beim Musiker von der Einrichtung und dem Klang der Instrumente, beim Gerber von der Natur der Häute, beim Gärtner von den Pflanzengattungen u. s. w., — sondern auch ein Wissen von den Mitteln, um an dem Material und durch dasselbe die bezweckten Wirkungen hervorzubringen; wer Klavier spielt, dessen Kunstthätigkeit beruht auf einem Wissen davon, durch welchen Gebrauch der Hände bestimmte Töne, Tonreihen, Klangwirkungen und Tongebilde zustandekommen. So' ist, ganz abgesehen von der höhern Wissenschaft im Gebiet einer Kunst u. s. w., schon die elementare Fertigkeit, die praktische Geschicklichkeit nur die Anwendung eines Wissens, d. h. die Verwirklichung einer Wahrheit. Hat doch andererseits auch aller theoretische Unterricht irgend einen praktischen Zweck; wenn ich meinen Zögling in Religion und Moral unterrichte, so geschieht es, damit derselbe beides ausübe, und es findet nur der Unterschied statt, daß diese Ausübung nicht, wie bei einer Kunst, stehenden Fußes sofort anbefohlen wird und versucht werden soll, sondern daß dieselbe dem Leben selber überlassen wird, in dessen Verlauf diese Ausübung durch Nachwirkung des Unterrichts auf den Willen, also infolge der Aufnahme des Wissens ins Wollen, mithin durch Freiheit bewerkstelligt werden soll. Selbst die theoretischen Disciplinen der Philosophie machen davon keine Ausnahme; von der Logik ist der praktische Zweck ohnehin klar, aber auch die Metaphysik wird non scholae, sed vitae gelernt, sofern durch eine philosophische Weltanschauung der Einzelne seine richtige Stellung im Weltganzen zu nehmen befähigt wird. Wir können also füglich den Zweck alles Unterrichts so bestimmen, wie dies oben geschehen ist.

Näher nun ist der Inhalt alles Wissens, die gesammte Wahrheit (denn nur von der Wahrheit giebt es ein Wissen) in zwei Hauptmassen zu zerlegen. Die eine enthält das, was ist, die andere das, was sein soll. Wir könnten dies kurzweg etwa auch so bezeichnen: das Wissen umfaßt theils Realitäten, theils Ideen, nur mit dem Vorbehalt, daß auch die Idee sich realisiren will, und umgekehrt, daß es Realitäten giebt, die unserm Geist in der Form der Idee zugänglich werden. Oder könnten wir, aber mit ähnlichen Vorbehalten, sagen, alles Wissen sei seinem Inhalt nach entweder ontologisch oder ethisch. Beides wäre auch in die Formel zusammenzufassen: der Unterricht soll den Menschen befähigen, daß er sich in der realen Welt zurechtfindet, indem er über derselben die ideale Welt in seinem Geiste trägt. Beide Gebiete sind unendlich, deshalb hört das Lernen nie auf. Der Bestunterrichtete erweist sich als solcher gerade dadurch, daß er sich immer weiter unterrichten läßt und sich selbst zu unterrichten versteht. — Ebenso sind zwei principielle Zwecke alles Unterrichts unterscheidbar. Erstens kann die Thätigkeit des Geistes, die ihn eben als Geist charakterisirt, d. h. das Denken, schlechterdings nur an einem Stoffe sich bilden und entwickeln; wenn ich denken soll, so muß etwas da sein, was ich denke, woran die Gedanken sich nähren wie die Flamme vom Oel; indem also in Form

des Wissens dem Denken Stoffe zugeführt werden, kommt das Denken selber in Fluß; der Unterricht verfolgt also und erfüllt in dieser Beziehung den Zweck, die Intelligenz zu wecken, zu erregen, zu entwickeln. Andererseits aber ist der Mensch bestimmt, das, was ist, nicht bloß als lebendiger Spiegel in sich zu reflectiren und dadurch, als Mikrokosmos, sich selbst in Thätigkeit zu erhalten und als Selbstzweck sich auszuleben; vielmehr als sittliches Wesen ist er befähigt und berufen, handelnd in den Gang der Welt einzugreifen, diesen Gang selbst mitzubestimmen, und wie nun das Wissen überhaupt hiezu die conditio sine qua non ist, so hat, da jene Einwirkung auf die Welt jedem nur möglich ist in sehr begränzter Sphäre, die ihm deshalb im geordneten Gemeinwesen als sein Beruf zugewiesen wird, das Wissen nach dieser Seite den Zweck: jeden zu demjenigen tüchtig zu machen, was im weiteren wie im engeren Sinn des Wortes sein Beruf ist. — Diese beiden Zwecke des Unterrichts hat man mit dem übel gewählten Ausdruck: formale und materiale Bildung zu bezeichnen sich gewöhnt; die Distinction, die damit gemacht wird, ist, wie wir sahen, richtig, aber sie darf kein Gegensatz werden. Die Lehrer alter Zeit haben den materialen Zweck, die Bildung zur Brauchbarkeit für's Leben, im Auge gehabt, aber haben, meist unbewußt, zugleich für das innere, geistige Wachsthum gearbeitet; die aus dem Pestalozzismus hervorgegangene Neigung, alles Gewicht auf die subjective Geistesbildung zu legen, hat, wo sie consequent verfolgt wurde, keinem von beiden Zwecken genügt. Es war ganz recht, daß man den Unterschied einmal scharf fixirte, was gewöhnlich in der Art geschieht, daß eine neue Idee im Gegensatz zur alten Weise einseitig sich realisiren will; aber man kam auf diesem Wege doch zu klarem Bewußtsein, daß sich das eine Moment vom andern gar nicht trennen lasse, der Lehrer also beide stets im Auge behalten müße.

Nun ist — abgesehen von der Offenbarung im Sinn des Christenthums, über deren Verhältnis zu dem, was man Vernunfterkenntnis nennt, wir hier nicht zu sprechen haben — alles Wissen, dessen sich die Menschheit zu irgend einer Zeit als ihres Gemeinbesitzes hat rühmen können, durch sie selbst herbeigeschafft worden; sie selbst hat beobachtet, hat Höhen und Tiefen durchwandert, hat den Himmelsraum durchsucht und ebenso die ihr selbst eingeborenen Ideen aus der Tiefe des Seelenlebens ans Licht emporgehoben; sie hat sich also in allem selbst unterrichtet — was ja im mindesten nicht hindert, in jeder Erkenntnis, die dem Menschen aufgeht, eine Gabe Gottes, eine Offenbarung in irgend einem Sinne dankbar anzuerkennen; Pythagoras hat seinen Satz selbst gefunden, aber eben dafür, daß ihm dieses Finden vergönnt war, hat er seine Hekatombe geopfert. Und so ist auch wenigstens in einem Kopfe, dem des Rousseau, die Chimäre ausgesonnen worden: das rechte Unterrichten sei immer nur Selbstunterricht; mithin, was die Menschheit in Jahrhunderten gesammelt hat an Schätzen des Wissens, sei einfach zu ignoriren, damit jeder wieder von vorn anfange, jeder das längst Entdeckte neu entdecke, und so schlechthin nichts auf Treue und Glauben hingenommen werde, ja niemand eine Erkenntnis irgend einem andern Menschen zu danken habe. Die rohe Immoralität, welche hierin sich kund giebt, wird nur noch überboten von der Thorheit solchen Verlangens, durch welches die Menschheit immer auf der gleichen primitiven Stufe — der Wilde war ja Rousseau's Ideal — zurückgehalten würde. Die Wahrheit ist ein Besitzthum für alle; was einer erkennt, das ist für alle bestimmt und in irgend einer Form auch allen zugänglich. War der Weg des Entdeckens und Erfindens ein langer und mühsamer, häufig ein Umweg: sobald die Sache gefunden ist, wird der Weg kürzer, der Zugang leichter; und es hat nicht allzulange Zeit gebraucht, bis man sagen konnte, was seitdem wahr geblieben ist: daß auch die selbständigsten Geister, Forscher, Entdecker u. s. w. doch weit mehr schon früher vorhandene Wahrheit in sich tragen, als die sie selbst in einem langen Leben durch eigene Arbeit neu hinzugefügt haben. Rechnen wir aber auch diese letztere hinzu, so wird sie doch, durch Unterricht weiter fortgepflanzt, schon zur Tradition; und so können wir jetzt den Unterricht definiren als die Uebermittelung der bis jetzt von der ganzen

Menschheit errungenen Wahrheit je an das nachfolgende eben heranwachsende Geschlecht, welchem dadurch eine Menge Irrthümer und Irrwege erspart sind, welches aber hiedurch nicht nur Zeit gewinnt, sondern auch die Impulse und die Fähigkeit empfängt, nun seinerseits nicht auch bloß weiter zu geben, was es und wie es dasselbe überkommen hat, sondern frei und selbstthätig den Wahrheitsbesitz zu mehren. Das ist die universale, die menschheitliche Bedeutung des Unterrichts, die auch dem einzelnsten, elementarsten Unterrichtsact seine ideale Weihe verleiht; der unterste Lehrgehülfe, der heute in einer Dorfschule ein paar kleine Jungen gelehrt hat, einen Buchstaben zu schreiben, hat zum ganzen, großen Bau damit nur ein Sandkorn beigetragen, aber auch dieses Sandkorn gehört zum Ganzen, an dem eben darum ohne Unterlaß „tausend fleißige Hände" arbeiten müßen.

Ehe wir den Gegenstand weiter verfolgen, wollen wir noch zur Vergleichung einige der bedeutenderen Definitionen der durch den Unterricht zu lösenden pädagogischen Aufgabe registriren; nicht sowohl, um sie mit einer Kritik zu begleiten, sondern um zu constatiren, daß dieselben im wesentlichen mit obiger Erörterung im Einklang stehen.

Herbart sagt (Umriß pädag. Vorlesungen, §. 62): „Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt im Begriff der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse angeben." Diese Definition ist in sofern enger, als die unsrige, sofern offenbar Herbart von der Voraussetzung ausgeht, es sei irgendwo im Leben — also etwa beim Uebergang in das männliche Alter, aus der Minderjährigkeit in die Volljährigkeit, der förmliche Unterricht zu Ende; wenn nun der ins Leben Uebertretende ein vielseitiges Interesse mitbringe, — das ja ohne einen Fonds positiver Kenntnisse gar nicht geweckt wäre, — so sei er befähigt und habe die nöthigen Impulse, um, wenn auch nicht nach allen Seiten, wegen der Unendlichkeit der Dinge und der Beschränktheit des Individuums, selbständig einzugreifen, doch nach allen Seiten mit innerer Theilnahme, mit persönlichem Wohlgefallen und Verlangen sich in der Ausdehnung und in der Art und Weise mitthätig zu erweisen, die ihm nach seiner Lage möglich und geziemend ist. Das Interesse ist also hier der Mittelbegriff, in welchem sich die subjective geistige Lebensentwicklung und die praktische Tüchtigkeit berühren. Letztere wird von Ziller (Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht, Leipzig 1865. S. 349 ff.) in der Art specialisirt, daß er die Vielseitigkeit des Interesse betrachtet als Schutzmittel gegen Begierden, als Hülfsmittel für irdische Wirksamkeit, als Rettungsmittel bei Stürmen des Schicksals — und schließlich es in den Begriff der Vollkommenheit erhebt.

Beneke unterscheidet (Erz. u. U. L. II. S. 16) die beiden Zwecke: Bildung zum Menschen, oder zu dem, was an und für sich selber Vollkommenheit ist; und Bildung für einen besonderen Beruf oder für gewiße äußere Zwecke. Er läßt diese beiden Zwecke auch zeitlich einigermaßen auseinandertreten (S. 50): „Das allgemein-Menschliche ist größtentheils einer tieferen Begründung bedürftig und muß überdies zu jenem Specielleren als Grundlage hinzugebracht werden; während dagegen dieses größtentheils ein mehr Einzelnes und Oberflächliches ist, mit welchem man daher wohl bis zu einer späteren Zeit warten kann." Hier ist nur darauf aufmerksam zu machen, daß die erste dieser Zweckbestimmungen eigentlich beide obigen Momente schon in sich faßt, die zweite aber nur das zweite und zwar nach seiner äußerlichen Seite. Denn zu jener Bildung zum Menschen, zur Vollkommenheit gehört auch schon das Ethische, das für jeden, selbst den speciellsten Lebensberuf Geltung hat, während das zweite nur die praktische Berufsbildung, die für jeden Stand eine andere ist, als Zweck setzt. — Als eine an Beneke wenigstens sich anlehnende Definition des Unterrichtszweckes wäre, nach einer Preisschrift von Fr. Ueberweg (Berlin 1853) „die Entwicklung des Bewußtseins" anzusehen; dieselbe legt freilich, als Anwendung Beneke'scher Psychologie, den Accent gänzlich auf die subjective Seite; aber es wird auch von dieser aus der Versuch gemacht, den gesammten Gymnasial- und Realunterricht unter jenes Princip zu bringen und somit auch den praktischen Zwecken gerecht zu werden.

Ziller stellt in dem citirten Werke S. 1 folgende Definition auf. „Unterricht ist diejenige Wechselwirkung zwischen zwei Menschen, welche vermittelt ist durch ein (in Sachen, Formen oder Zeichen bestehendes) drittes" [wir möchten dieses dritte lieber gleich nach seinem ganzen Umfang und seinem unendlichen Werth als die Wahrheit bezeichnen], „das der eine absichtlich zwischen sich und den andern zur Betrachtung und Bearbeitung gestellt hat, um diesen damit zu beschäftigen." Dieser Zweck, der bekanntlich in der von Herbart ausgehenden Pädagogik unter der Kategorie der Regierung seine besondere Bedeutung hat, wird sofort (S. 11) dadurch ergänzt und erhält sogar einen Gegensatz, daß der Unterricht den Lernenden immer zugleich eine Bildung für die Zukunft zu erwerben und sie dadurch für das geschickt zu machen suche, was sie einmal sein wollen oder sein sollen. Und hier nun werden zwei Hauptarten des Unterrichts, die aber in Wahrheit zwei Hauptzwecke alles Unterrichts darstellen, von einander unterschieden: 1) (S. 12) Der Lernende soll nicht durchs Lernen zugleich erzogen, er soll bloß dahin gebracht werden, daß er etwas weiß und kann. Dies finde statt in allen Fachschulen. 2) (S. 16) Der Unterricht soll für den Lernenden zugleich Erziehung sein und bezieht darum alles Lernen auf den Zweck der Erziehung zurück, also darauf, „der künftigen Person des zu Erziehenden einen absoluten Werth zu verleihen; der Lernende soll sich in seinem Willen heben und persönlich tüchtig werden; er soll sich diejenige Bildung des Willens erwerben, die ihn dem göttlichen Ideale der Persönlichkeit annähert — er soll zu Christus hingeführt werden und dadurch, daß ihm das Streben zur Uebereinstimmung mit dessen göttlicher Natur eingepflanzt wird, soll er göttliches Wesen annehmen, indem Christus Gestalt in ihm gewinnt; hiemit soll er das erwerben, was dem menschlichen Dasein und Wirken erst seine Würde verleiht." Indem wir diese Hinlenkung des Unterrichtszweckes auf die der christlichen Lebensanschauung angehörigen Ziele bestens acceptiren, bemerken wir nur, daß nach Zillers eigener weiterer Ausführung doch eigentlich aller und jeder Unterricht ein erziehender sein muß; auch die Fachschule können wir davon nicht schlechthin dispensiren, wenn gleich zwischen der Art, wie etwa die Volksschule und wie der Religionsunterricht zu erziehen hat, und zwischen der erziehenden Einwirkung einer Baugewerkschule oder einer medicinischen Vorlesung ein großer quantitativer und qualitativer Unterschied zuzugeben ist.

Bei Pädagogen von Diesterwegs Art dürfen wir keine wissenschaftlich fixirte principielle Formel für die Zweckbestimmung des Unterrichts suchen. Wenn derselbe z. B. von sich sagt: „Ich wollte meine Leute" (im Schullehrerseminar zu Mörs) „vernünftig machen," so hat dies, — wenn es auch als Gesammtausdruck, richtig verstanden, etwa passiren kann — doch eine bestimmte polemische Beziehung auf allerlei „mystischen Qualm und Dunst;" diesen „Ungeist" will er bekämpfen, indem er „den Jünglingen die Richtung auf das Ideale geben, indem er ihre schlafenden Kräfte wecken will" (Adolf Diesterweg, ein Nachruf von Hibeau, Darmst. und Leipz. 1866. S. 17, 18). Dagegen wäre die Definition, die er in seinem „Wegweiser für deutsche Lehrer" (Essen 1838. I. S. 6) angiebt: Der Zweck sei „Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen" brauchbarer, wenn sie nicht doch mehr rhetorisch als wissenschaftlich wäre. — Nach alledem hat sich der Sinn des Wortes Unterricht von seiner Etymologie namhaft entfernt, d. h. er ist ein viel specielleres geworden. Unter-richten ist (ähnlich wie unterstützen = eine Stütze unterschieben) ein Aufrichten dadurch, daß man hinunter greift, womit zwar der allgemeine Zweck richtig angegeben, aber das Specifische der Unterrichtsthätigkeit nicht ausgedrückt ist. Mehr das Resultat, oder das Ganze als eine Leistung menschlicher Kraft bezeichnen die lateinischen Vocabeln instituere, instruere, informare, scil. animum, der Seele eine Form geben, wogegen erudire an den Zustand des rudis erinnert, aus welchem der Schüler herausgehoben werden soll. Das deutsche Wort abrichten (vgl. d. Art. Bd. I. S. 23 ff.) ist zwar vom selben Stamme, wie unterrichten, aber es weist nach einer andern Seite; die Vorsilbe ab hat hier offenbar dieselbe Bedeutung wie in abfüttern, abstrafen, je nach dem Zusammenhang auch in abhalten (einen Markt), ab-

fassen (eine Schrift) u. s. w., nemlich rasch in einem Zug etwas abmachen, damit es gethan ist. Man kann auf die Frage gerathen, warum der Sprachgebrauch zwar das Wort Lehrer, nicht aber das Wort Unterrichter kenne. Es ist dies wohl daraus zu erklären, daß Unterrichten immer so zu sagen das Kleingeschäft, die Einzelarbeit bezeichnet, Lehren aber ein Ganzes, Zusammenhängendes ausdrückt, also eben dem Beruf seinen Namen zu geben sich eignet. Ich kann sagen: dieser Mann lehrt Mathematik, lehrt Geographie; ich sage aber nicht: er hat heute eine Stunde Mathematik 2c. gelehrt; hiefür ist, unserem Ohr nach, der Ausdruck unterrichten der passende; ich habe heute 4 Stunden Unterricht gegeben, nicht aber: ich habe 4 Stunden gelehrt. Vielleicht hat dies noch einen tieferen Grund darin, daß wir mit Unterrichten die Vorstellung einer Arbeit, einer Mühe verbinden, das Lehren aber dieselbe Thätigkeit mehr als geistiges Produciren, also in idealem Lichte vorstellt, daher hat der Mann und das Amt den Namen eben von der höheren Anschauung seines Thuns genommen. Aus dem obigen Grunde wird Unterrichten doch mehr von den elementaren Stufen gebraucht; von einer gedankenreichen Predigt kann gesagt werden, sie diene uns zur Lehre, nicht aber sie sei ein Unterricht wie die Katechese.

Ueber die Wichtigkeit, die der Unterricht für Staat und Kirche hat (also nicht bloß wie oben einstweilen angenommen ist, für das zu unterrichtende Individuum einerseits und die gesammte Menschheit andererseits), sowie über die Rechte und die Pflichten, welche wir jenen beiden in Bezug auf Regulirung und Leitung des Unterrichts zuzuerkennen haben, ist hier nichts mehr zu sagen, nachdem jene Fragen in besondern Artikeln (Kirche, Staat) bereits erörtert werden sind, überdies die Schule in dem ihr gewidmeten Artikel auch nach diesen Seiten hin beleuchtet worden ist. Dagegen ist die nächste Frage für uns diese: wann soll der Unterricht beginnen? mit welcher wenigstens theilweise sich auch die Frage schon beantwortet: wer soll unterrichten?

Wenn wir jeden Gewinn eines Wissens, der dem Menschen zutheil wird, ein Unterrichtetwerden nennen müßen, so beginnt dieser so zu sagen formlose Unterricht so frühe, daß man seinen Anfang gar nicht oder nur etwa an dem Puncte fixiren kann, wo das erste Erkennen nicht ein bloßes sinnliches Unterscheiden ist, sondern durchs Aussprechen des Wortes ein frei zu handhabendes geistiges Eigenthum wird; so genießt das Kind Unterricht von dem Moment an und an jedem Orte, wo es irgend ein Object unterscheiden und benennen lernt — ein Unterricht, den Pestalozzi im Buch der Mütter zu methodisiren unternommen hat. Bereichert sich das Leben im Haus und im Wohnort mit allerlei Schmuck und Bequemlichkeit, schreitet die Cultur, in deren Mitte das Kind lebt, fort, so wird auch jener primitive Unterricht ein mannigfacherer; ein Bild, das unter Glas und Rahmen an der Wand hängt, Figuren am Stubenofen — vollends eine Bilderbibel, alles dergleichen wird auch im Bauernhause zu einem Unterrichtsmittel, sobald die Aufmerksamkeit des Kindes sich darauf richtet und sich jemand die Mühe nimmt, ihm die Dinge zu benennen und davon zu erzählen. Daß diese Art von Unterricht aller Ordnung entbehrt und rein von zufälligen Dingen abhängt, woran eben Pestalozzi Anstoß nahm, das ist gar kein Fehler; was dem Kinde noch nicht homogen ist, das geht auch spurlos, somit ohne es zu verwirren, an ihm vorüber, und wir haben nicht zu fürchten, daß Eltern, Geschwister, Kindermädchen jemals zu viel thun werden in Beibringung von Kenntnissen, es ist weit mehr das Gegentheil zu beklagen; und daß die Vorstellungen des Kindes noch als sehr buntes Allerlei neben einander existiren, ohne daß logischer Zusammenhang und systematische Ordnung stattfindet, das bringt nicht den geringsten Nachtheil. — In anderer Weise, als Pestalozzi, hat denselben Gedanken Fröbel zu realisiren unternommen; der Unterricht soll schon an der Wiege beginnen, indem als allererstes Spielzeug Bälle oder Billardkugeln aufgehängt werden, damit das Kind davon schon mathematische Eindrücke in sich aufnehme, und alles Spiel im Kindergarten soll durch die dazu gesungenen Verschen ein geordnetes Unterrichtsmittel sein. Wir haben auch hierüber an diesem Ort nicht weiter zu reden, und begnügen uns, eine Aeußerung von Karl Gutzkow anzuführen, der (Augsb. Allg. Zeitung vom 31. Aug. 1852) in Be-

zug auf die Kindergärten nachdrücklich davor warnt, „das Kindergemüth aus seiner stillen Poesie früher aufzuschrecken, als es ohnehin das Leben thue." — Mathematik freilich und so noch sehr vieles andere lehrt das Leben nicht; und so kommt eine Zeit, wo der förmliche, zusammenhängende Unterricht beginnen muß, der das Kind gerade vom Leben eine Weile isolirt, der es nöthigt, seine Gedanken auf bestimmte Gegenstände zu richten, die ihm das Leben im Haus und auf der Gasse nicht entgegengebracht hätte. So ruht der Unterricht, um mit Stoy zu reden (Encykl. der Päd. 1861. S. 57), auf der Ueberzeugung, daß die unberechenbaren Einflüsse des Lebens unter den Dingen und unter den Menschen nicht ausreichen, um dem Gedankenkreise diejenige Bildung zu geben, welche die „Führung" (nach Stoy's Sprachgebrauch dasselbe, was man sonst unter dem Namen Erziehung dem Unterricht gegenüberstellt) als vorhanden voraussetzen muß. Daß nun diejenigen, denen das Kind als ihr Fleisch und Blut anvertraut ist, auch diesen Theil der Erziehung übernehmen, wäre das an sich Natürliche, und so hat ja auch mancher Vater, manche Mutter ihr Kind jahrelang, einzelne sogar durch alle Stufen hindurch bis zur Universität unterrichtet. Allein im großen und ganzen wird dies, sobald die primitiven Culturstufen überschritten sind, zur absoluten Unmöglichkeit, erstlich weil das Kind, dessen eigentliche Berufsarbeit nunmehr das anhaltende Lernen ist, dafür weit mehr Zeit in Anspruch nehmen muß, als die weitaus größte Zahl der Väter und Mütter hiefür erübrigen kann — der Hausunterricht ist ja, auch wo er in Gang kommt, doch jeden Augenblick irgendwelcher häuslichen Unterbrechung ausgesetzt; und zweitens weil sich mit dem Fortschreiten der allgemeinen Bildung die Masse des Wissens dergestalt vermehrt, daß, wer neben dem Unterrichten einen andern Lebensberuf zu erfüllen hat, dasselbe nicht mehr in dem Umfang und mit der Freiheit bewältigen kann, wie es nothwendig ist, um jenes Wissen im geordneten Zusammenhang andern mitzutheilen. Findet dies immerhin gerade auf die Elementarkenntnisse und Fertigkeiten keine Anwendung, so fordert doch eben jene quantitative Vermehrung der Wissensstoffe, daß dieses Elementare so rasch als möglich angeeignet werde, also daß auch in diesem Gebiet die Methode eine immer praktischere werde, und dies beruht selbst wieder auf didaktischer Kenntnis und Erfahrung, d. h. es wird das Unterrichten zu einer Kunst, wovon unten Näheres zu sagen ist; wenn wir vorläufig nach einer fast rohen Definition dasjenige eine Kunst nennen, was nicht jeder kann, so folgt schon hieraus, daß das Unterrichten Sache eines speciellen Berufes, des Lehrberufs werden muß.

Die Frage: in welchen Dingen, Wissenschaften, Künsten soll unterrichtet werden? ist durch das oben Gesagte vorerst in ganz universalem Sinn beantwortet; hat der Unterricht die Wahrheit zum Gegenstand, so ist von ihm absolut nichts, was Wahrheit ist, ausgeschlossen; und man kann von einer gebildeten Nation in der That dies als ein Merkmal angeben, daß in ihrer Mitte durch öffentliche und private Thätigkeit Unterricht in allem zu erhalten ist. Allein es kann weder der Willkür des Lehrers, noch dem Belieben des Schülers überlassen bleiben, worin dieser von jenem unterrichtet werden soll, und wenn wir uns in dieser Hinsicht auch einfach darauf berufen könnten, daß in jedem Staat hiefür theils in Form geschriebener Gesetze, theils als Tradition bestimmte Ordnungen bestehen, die in unsern statistischen Artikeln ihre Darstellung finden, und die von allgemeinen Principien aus zu kritisiren eine ebenso endlose als nutzlose Arbeit wäre: so hat doch die Didaktik als Wissenschaft es immer als ihre Aufgabe angesehen, auch in diesem Punct auf Principien zurückzugehen; haben dieselben in den öffentlichen Schulordnungen instinctiv gewirkt, so sind diese damit auch wissenschaftlich gerechtfertigt, und man gelangt zu dem erfreulichen Resultat, daß das Wirkliche auch das Vernünftige ist; im entgegengesetzten Fall müßen doch jene Principien der Ausgangspunct sein und den Impuls geben für die nöthigen Reformen. — Stoy hat in dem angeführten Werke S. 61 das Gebiet des gesammten Unterrichts in folgender Weise begrenzt: „Nur was zur theoretischen, ethischen, religiösen Bildung einen Beitrag giebt, darf Gegenstand des Unterrichts werden. Die Didaktik wägt und prüft demgemäß den in den einzelnen Wissen-

schaften niedergelegten Gedankenstoff und indem sie denselben unter die natürlichen Classenbegriffe subsumirt, bestimmt sie die relative pädagogische Bedeutung desselben." Aber es wird schwer zu bestimmen sein, welche Gegenstände von der Art seien, oder ob es überhaupt solche gebe, die absolut nichts zur Bildung beitragen, die also des Wissens nicht werth sind. Stoy exemplificirt seinen Satz damit, daß im Jahr 1725 in den Zittauer Gymnasiallehrplan Heraldik, in andern Schulordnungen die Zeitungserklärung aufgenommen worden sei. Kann man wohl sagen, diese beiden Dinge seien absolut werthlos für die Bildung? Hätte wohl, wenn dem so wäre, Spener in seinen jungen Jahren mit so großem Interesse Heraldik studirt? Sie stand mit seinem Sinn für Geschichte und namentlich für die Familiengeschichte des elsäßischen Adels in Verbindung. Und im Haller Waisenhaus hat Francke seinen Zöglingen die Zeitungen nutzbar zu machen gesucht — ohne Zweifel kam dieses Lehrmittel gerade auf seinen Vorgang hin in jene Schulordnungen. Wie viele Dinge hat eine einseitige Gelehrsamkeit zu Zeiten für des Wissens unwerth erklärt, die zu andern Zeiten für hochwichtig angesehen worden sind! Und wie manche Wissenschaften haben selbst erst im Lauf der Zeit eine Entwicklung gefunden, durch die ihre bildende Kraft, also das, was ihnen pädagogischen Werth giebt, zu Tage kam! Stoy erinnert (a. a. O. S. 63) selber daran, daß heutzutage aus Naturwissenschaft und Mathematik ganz andre Nahrung gewonnen werde, als im Jahr 1564, wo auf den deutschen Universitäten die Naturwissenschaften „secundum Plinii" (Hist. nat.) und die mathematischen Collegien nicht über die Grenzen der 4 Species hinausgehend gehalten wurden. — Wir möchten daher den obigen Satz von Stoy lieber in folgenden Kanon umsetzen: vom Unterricht soll ausgeschlossen sein 1) was zur gegebenen Zeit, im gegebenen Alter des Schülers noch keinen Bildungswerth für ihn hat, weil es seiner Fassungskraft und seinem naturgemäßen Interesse noch zu ferne liegt, also unverhältnismäßig Zeit und Mühe kosten und dennoch keine Wurzel schlagen würde; und 2) was zwar gewußt werden soll und muß, aber sich dem Kinde durchs alltägliche Leben ganz von selbst in genügender Weise bekannt macht und einprägt. Unsre Bauern haben deshalb nicht Unrecht, wenn sie landwirthschaftlichen Unterricht von Seiten des Schullehrers für höchst überflüßig halten; die Gerste vom Roggen, das Pferdefutter vom Kühfutter unterscheiden lernen ihre Kinder im Feld und Stall von selber. Wie viel Zeit einst die Philanthropisten mit solcher Weisheit unnütz verschwendet haben, ist bekannt. Aber auch wenn diese Grenzpfähle gesteckt sind, ist das Gebiet der mitzutheilenden Wahrheit noch ein unendlich weites und mannigfaltiges, und wir müßen, um uns zu orientiren, doch eine Uebersicht und Ordnung zu gewinnen suchen. Mit der alten Zweitheilung in Humanismus und Realismus reichen wir, wie Stoy ebendaselbst richtig bemerkt, nicht mehr aus. Ebenso wenig können wir (vergl. Waitz, allg. Päd. S. 302) die ganze Aufgabe so repartiren, daß 1) Belehrung gegeben werden soll über Thatsachen, die als solche aufgefaßt und gemerkt werden sollen, und 2) über deren innern Zusammenhang nach Ursache und Wirkung oder Grund und Folge; denn wenn auch im allgemeinen gesagt werden kann, „daß der Unterricht über Thatsachen dem über ihren inneren Zusammenhang vorausgehen müße, und daß der Unterricht auf der ersten Stufe sich auf Einprägung des Thatsächlichen zu beschränken habe," so giebt doch Waitz selber (Seite 304) vollständig zu, daß jene beiden Aufgaben des Unterrichts niemals gesondert betrieben werden dürfen, außer beim Unterricht in den Anfangsgründen jedes Gegenstandes. Also einen Eintheilungsgrund für die Gegenstände selber gewinnen wir auf diesem Wege nicht. Einen richtigen Blick hat hierin Graser bewiesen, der (Divinität II. S. 11) von dem Grundsatz ausgehend, daß die dem Menschen im allgemeinen nöthige Kenntnis die Kenntnis seines Verhältnisses zur Natur und zur Gottheit sei, zu der Folgerung gelangt: die Gegenstände des Menschenunterrichts sind also drei: die Natur, Gott, und in der Mitte der Mensch. Daß sich unter diese Dreiheit sämmtliche Wissenschaften subsumiren lassen, so wie, daß manche Wissenschaften sich über zwei dieser Gebiete oder gar (wie die Philosophie) über alle drei erstrecken, ist leicht zu sehen, eine genauere Schematisirung ist aber

nicht dieses Orts.*) Was nun aber von den auf jenen drei Wissensgebieten möglichen Kenntnissen jeder Altersstufe und jeder Gattung von Unterrichtsanstalten zuzuweisen, wie viel von jedem derselben gleichsam als Minimum von jedem Volksgenossen gefordert, also auch von den niedersten Lehranstalten dargeboten werden müße, in welcher Form auch derselbe Gegenstand für verschiedene praktische Bildungszwecke, also namentlich Berufszwecke behandelt werden müße: das ist niemals absolut und für alle Zeit festzusetzen; wie es vom Fortschritt der Wissenschaften selber abhängt, so auch vom Fortschritt oder jeweiligen Stand der Lehrkunst, und selbst sehr materielle Rücksichten können ins Spiel kommen, da die Ausstattung der Lehranstalten, je nachdem sie reichlicher oder karger ist, auch auf die Zahl der Lehrfächer und auf die Gewinnung tüchtiger Lehrkräfte influirt. Im übrigen haben wir auf die verschiedenen Artikel zu verweisen, in welchen die einzelnen in Frage kommenden Wissenschaften und die mannigfachen Lehranstalten des Näheren besprochen werden.

Eine Gattung dieser Anstalten paßt aber unter obiges allgemeine Schema in sofern nicht genau, als sie außer der Religion und dem, was man Anschauungsunterricht nennt, nur die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens zu lehren bestimmt sind, nemlich die Volksschulen und die Elementarclassen der höheren Schulen. Allein was das Kind auf dieser Stufe von Gott und dem Menschen erkennen lernen soll, das giebt ihm der Religionsunterricht; Naturkenntnis und ein Stück Weltkenntnis wird in irgend welcher Form der Anschauungsunterricht und das Lesebuch mittheilen. Die übrigen Fächer aber haben ihre Bedeutung darin, daß sie die von einem gewißen Grad der Volkscultur an schlechthin nothwendigen Vorbedingungen und Hülfsmittel für alle weitere Unterrichtsfähigkeit sind.

Je mehr freilich mit der Zeit die Zahl der Lehrgegenstände anwuchs, um so mehr haben nüchterne und bedächtige Pädagogen an die Maxime erinnert: non multa sed multum; konnten oder wollten sie die numerische Vermehrung auch nicht verwerfen, also nicht z. B. im Gymnasium alles außer der classischen Philologie, in der Volksschule alles außer der Religion und jenen 3 elementaren Fertigkeiten über Bord werfen, um, statt in vielem nur Geringes, vielmehr in einem etwas rechtes zu leisten: so ergab sich um so mehr die Nothwendigkeit des Versuches, durch das, was man Concentration des Unterrichts nennt, jenem Vielerlei einen einheitlichen Zusammenhang zu geben. Dieser Gegenstand, wie er in besonderen Schriften zur Erörterung gekommen ist (z. B. Lattmann: über die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium, Göttingen 1860. Richter: die Concentration des Unterrichts in der Volksschule; gekrönte Preisschrift, Leipzig 1865), so ist er auch in unsrer Encyklopädie in mehreren Artikeln von drei Mitarbeitern (in Bd. I.) besprochen, daher wir uns alles weiteren hierüber enthalten.

Auch was die dem Inhalt des Unterrichts, wie der Fähigkeit des Schülers entsprechende Form der Belehrung betrifft, ist das hiezu Gehörige großentheils schon in den Artikeln über Methode auseinandergesetzt. Dahin gehört auch das, was man den Lehrgang nennt; denn wenn die Verschiedenheiten, die in dieser Beziehung in den einzelnen Fächern möglich sind, auf einen allgemeinen didaktischen Ausdruck gebracht werden, so fallen sie unter die Kategorien analytisch, synthetisch, genetisch, worüber dort das Nöthige gesagt ist; alle weiteren Unterscheidungen sind durch die Besonderheit jedes einzelnen Lehrfaches bedingt und kommen bei diesem zur genauern Erörterung. Es wird übrigens

*) Daß die Sache übrigens nicht so ganz einfach ist, mag Folgendes beweisen. Als vor einer Reihe von Jahren in Tübingen eine naturwissenschaftliche Facultät selbständig errichtet wurde, entstand die Frage, ob die Lehrer der Mathematik in dieser neuen Facultät ihren Sitz haben, oder ob sie in der philosophischen Facultät, der sie früher angehört hatten, verbleiben sollen. Die Stimmen waren getheilt, da gewichtige Gründe für beides vorlagen; endlich wurde für die Versetzung der Mathematiker unter die Naturkundigen entschieden, namentlich weil der damalige ordentliche Professor der Mathematik, unser verstorbener Mitarbeiter Dr. Zech dies wünschte.

von manchen Didaktikern, und nicht ohne Grund, die Lehrform von der Methode unterschieden, so nemlich, daß jene nur einen Theil von dieser bildet; es wird dann (wie von Zerrenner, von Denzel) der Lehrform als ihr Correlat der Lehrgang gegenüber gestellt. Es ist wohl einer genaueren Ausdrucksweise gemäß, die Unterrichtsform nur auf die Art und Weise zu beziehen, wie der Lehrer die eben zu übermittelnde Wahrheit dem Schüler beibringt, sie vor ihn hinstellt, sie ihm verständlich und behaltbar macht. Hiezu stehen ihm mehrfache Wege offen, die er je nach der Natur des Gegenstandes, nach der Qualität des Schülers und nicht minder nach seinem eigenen, individuellen Geschick entweder constant oder abwechselnd einschlagen kann. Nachdem er nemlich — was zur Methode im engeren Sinn, zum Lehrgang gehört — die Masse des Stoffs in dessen Elemente zerlegt und zum Behuf der Mittheilung geordnet hat, verfährt er 1) entweder einfach docirend; es ist die viva vox, durch welche er dem Schüler die neuen Vorstellungen beibringt; er erzählt, beschreibt, oder wenn er als Hülfsmittel eine Zeichnung gebraucht, also zuerst etwas vorzeigt, so erklärt er dieses. Eine zusammenhängende, umfassendere Darstellung dieser Art gestaltet sich zum förmlichen Vortrag, der aber, je umfassender er ausfällt, um so gereiftere Schüler voraussetzt, die, wie im akademischen Hörsaal, zu Zuhörern werden. Kann aber dem akademischen Lehrer ein durchaus freier Vortrag schon aus dem Grunde nicht schlechthin zur Pflicht gemacht werden, weil die alsdann naturnothwendige Raschheit des Sprechens selbst bei größter Mäßigung dem Studirenden das wegen der Repetition zweckmäßige Nachschreiben unmöglich macht: so ist ein freier Lehrvortrag auf allen vorangegangenen Stufen des Unterrichts desto entschiedener und unnachsichtiger zu fordern. Ein Gymnasiallehrer, der seinen Geschichts- oder Religionsunterricht hinter dem Pulte sitzend abliest, wird, auch wenn Inhalt und Stil gut wären, seine Schüler schwerlich befriedigen oder aufmerksam erhalten. — Oder 2) wird dem Schüler ein Lehrbuch in die Hand gegeben, aus dem er sich selbst unterrichten soll, das also die Stelle des Lehrers vertritt, das diesem eine vielleicht große Mühe erspart, namentlich da, wo der Schüler nicht bloß Vorstellungen, sondern feste Formeln in sich aufnehmen und zugleich dem Gedächtnis einprägen soll. Welche Mühe und welcher Zeitaufwand wäre es für einen Lehrer, Latein zu dociren, ohne daß der Schüler seine Grammatik in Händen hätte! Des Lehrers Sache ist dann (außer der richtigen Wahl des Lehrbuchs, die aber in der Regel und aus gutem Grunde nicht dem einzelnen Lehrer anheimgegeben ist) die genaue Bestimmung, was der Schüler darin lesen und sich einprägen soll, dann die nöthige mündliche Erläuterung und Ergänzung, so wie das Abhören des daraus Gelernten. (Ueber Lehrbücher hat namentlich Rosenkranz, die Pädagogik als System S. 95 ff. in Kürze Gutes gesagt.) — Als ein Surrogat des mangelnden Lehrbuchs kann das Dictiren gelten, sofern es nicht, wie im Schreibunterricht, bloß die Fertigkeit im sprachlich-richtigen Auffassen des Gehörten und ein Umsetzen desselben in die richtigen Schriftzeichen bezweckt, sondern dem Schüler einen Lehrstoff in zusammenhängender Darstellung in die Hände geben will, den er sofort selbst durchdenken und sich einprägen soll; der Gebrauch des Dictats ist dann derselbe, wie der des Lehrbuchs. 3) Verhält sich den obigen Formen des Unterrichts gegenüber der Schüler wesentlich empfangend, indem sich durchs Hören oder Lesen (äußeres oder inneres Hören) die Vorstellungen, mit denen er bereichert werden soll, ihm mittheilen, so tritt diesem Verfahren das andere zur Seite, wodurch der Schüler die Wahrheit, die er sich aneignen soll, nicht fix und fertig im gesprochenen Lehrwort oder schwarz auf weiß dargeboten erhält, sondern sie selbst gleichsam entdecken soll. Empfangend verhält er sich freilich auch in diesem Fall, denn die Wahrheit ist ihm auch so ein Objectives, das er nicht selber macht, sondern findet und aufnimmt; aber auch der Ruhm des Entdeckens ist ein bescheidener, denn der Lehrer giebt den Impuls zum Suchen auf der richtigen Fährte, er giebt die Anschauung, das Bild, das Beispiel, woraus der Schüler sich den Begriff, die Regel u. s. w. nur abstrahiren darf, die Prämissen, woraus sich als Folgerung die betreffende Wahrheit ergiebt; oder er nöthigt den Schüler mittelst der Frage, solche Vorstellungen, die

ihm wohl schon inwohnen, aber zerstreut, unzusammenhängend, einander fernliegend, nunmehr zu verbinden, wodurch die gesuchte neue Vorstellung sich bildet. Man hat bekanntlich dieses Verfahren als das heuristische deshalb vielfach hochgerühmt, weil die Selbstthätigkeit des Schülers dadurch ganz anders angeregt werde, als durchs bloße Hören, wogegen es an gewichtigen Stimmen auch nie gefehlt hat, die gerade das pythagoreische Hören statt des sokratischen Redens oder Schwatzens als die rechte Lernform, als die heilige Stille bezeichneten, in welcher die Wahrheit empfangen werden müße. Am wenigsten freilich will jene Selbstthätigkeit besagen in den dem Sokrates selbst in den Mund gelegten Fragen; denn was die Schüler finden sollen, das sagt er ihnen in den Fragen meist schon so vollständig vor, daß sie nur bejahen oder verneinen dürfen. Aber auch sonst hat dies Verfahren seinen Werth mehr nur darin, daß, je jünger die Schüler sind oder auch je weniger sinnliche Anhaltspuncte für ihre Gedanken gegeben werden können (wie im Religionsunterricht), um so mehr es ihnen schwer wird, einem zusammenhängenden Vortrag, der nicht gerade eine unterhaltende Erzählung ist, mit andauernder Aufmerksamkeit zu folgen. (Für den Religionsunterricht kommt dazu allerdings noch der weitere Gesichtspunct, daß die dialogische Lehrweise die Vorbereitung und Befähigung zum Bekenntnis ist. Vgl. die Katechetik des Unterzeichneten, 5. Aufl. S. 90 ff.) — 4) In weit höherem Maß verhält sich der Schüler selbstthätig, wenn er so zu sagen laut unter der Leitung des Lehrers arbeitet, wie beim mündlichen Uebersetzen, Rechnen u. s. w.; und noch mehr, wenn der Lehrer nur die Aufgabe stellt, die der Schüler schriftlich ausarbeitet. Auch das ist eine Form des Unterrichtens, weil der Lehrer a) die Kräfte des Schülers auf einen bestimmten Punct lenkt und b) an jeder Stelle, wo diese Kraft oder ihre Anspannung, also der Fleiß nicht genügend war, das Fehlende durch die Correctur ergänzt. Ferner ist unter die Formen des Unterrichts zu zählen 5) alles Einüben, d. h. die Nöthigung des Schülers, eine und dieselbe Thätigkeit so oft zu wiederholen, bis sie ihm geläufig ist, worunter auch alles Memoriren sich befaßt, dessen Abhörung nichts andres ist, als die Prüfung, ob das Pensum wirklich eingeübt worden, ob also der Lehrer sich von nun an darauf als auf ein sicheres Eigenthum im weitern Unterricht stützen kann. — Endlich 6) erfordert aller Unterricht in den verschiedenen Fertigkeiten von Seiten des Lehrers das Vormachen, das dem Schüler durchs Auge oder Ohr zeigt, was er sofort nachzumachen hat; so nicht bloß die mechanischen Manipulationen beim Schreiben, beim Spiel eines Instruments, sondern auch beim Lesen vom Lautiren an bis zum sogenannten Schönlesen. — Die üblichen Namen für die verschiedenen Unterrichtsformen, wie sie z. B. das Schwarz-Curtman'sche Lehrbuch II. S. 250 angiebt: die vorzeigende (deiktische), vortragende (akroamatische), einprägende (mnemonische), aufgebende (heuristische), fragende (katechetische, erotematische) sind zwar nicht unbrauchbar, werden aber verwirrend, wenn sie den Schein erregen, als ob diese verschiedenen Formen einander coordinirt wären oder als ob man nach Belieben die eine oder die andre wählen könnte; wie obige Darlegung zeigt, müßen sie in mannigfacher Weise verbunden werden, wogegen für bestimmte Zwecke nur eine derselben die richtige ist. Das Nähere darüber besagen die Artikel über Methode im IV. Bande, namentlich S. 705 ff. und über die einzelnen Lehrfächer. Gefragt kann noch werden, ob nicht den obigen Unterrichtsformen auch als eine weitere der sogenannte wechselseitige Unterricht beizufügen wäre, dem unten ein eigener Artikel gewidmet sein wird. Eine neue Unterrichtsform ist er nicht, sondern nur eine besondere Anwendung der alten, deren Besonderheit dadurch bedingt ist, daß der Lehrer an seine Stelle einen vor anderen je in bestimmten Fächern vorgerückten Schüler setzt, was die Wirkung hat, daß zwei der obigen Momente, nemlich einerseits das Lehrbuch, andrerseits die Einübung in weiterem Umfang angewendet werden müßen, als wenn der Lehrer allein docirt. — Wenn Curtman (in seiner Reform der Volksschule, Frankfurt 1851, S. 137 ff.) mehrere von den hergebrachten Unterrichtsformen beseitigt wissen will, und zwar die akroamatische, „dieses Palladium der Universitäten," sammt allem Dictiren, die katechetische, die mnemonische, so trifft sein Anathema doch nur die ungeschickte oder einseitige Anwen-

bung derselben, um deren willen ihre naturgemäße Berechtigung am rechten Orte nicht aufhört.

Daß man (wie z. B. Ziller a. a. O. S. 161 ff. in einem ganzen Capitel thut) das Unterrichten als eine Kunst auffaßt, dazu besteht ein unbestrittenes Recht (unser Artikel Lehrer Bd. IV. S. 207 geht hierauf schon näher ein; ebenso redet der Art. Katechisiren Bd. III. S. 902 auch von einer katechetischen Kunst; von dem Theologen Kähler existirt sogar eine Schrift mit dem Titel: „Die katechetische Baukunst," Kiel 1850); und wer einmal einen recht tüchtigen Lehrer dociren gehört hat, der begreift, warum Curtman geradezu von der Schönheit des Unterrichts hat reden können. (In einem andern Sinn hat Joh. Mich. Sailer — über Erziehung zc. 1807, S. 370 — den Informator einen Künstler genannt, der „Kunstsinn und Kunsttalent" besitzen müße, jenen, um schnell wahrzunehmen, was ist und nicht sein soll, was sein soll und nicht ist; dieses, um das Unförmliche von der werdenden Statue wegzuhauen, für die schöne, reine Menschenform Bahn zu machen und die schöne, reine Menschheit in dem weichen Thon zu gestalten." Hier ist nicht der Unterricht das Kunstproduct, sondern der Zögling; allein das paßt mehr auf die Erziehung als auf den Unterricht, und ist denn doch nur eine Art Allegorie, während wir den Unterricht eine Kunst im eigentlichen Sinn nennen.) Der Begriff einer Kunst schließt die drei Momente in sich: 1) daß das Product einer menschlichen Thätigkeit ein schönes ist; 2) daß dazu eine künstlerische Begabung gehört, aber 3) daß auch der Begabteste erst lernen und üben muß, um der Kunst Meister oder gar, wie man auch auf diesem Gebiet sagen kann, ein Virtuos zu werden. In erster Beziehung werden wir uns meist schon zufrieden geben, wenn nur nichts unschönes mit unterläuft; also etwaige Ausbrüche von Zorn und Unmuth, gemeine Ausdrücke, oder Fehler der Darstellung, wie Unklarheit, Incorrectheit der Sprache, unnöthiges Sich-wiederholen oder sehr nöthiges, aber allzuhäufiges Sich-corrigiren, weil man sich oft vernennt; lauter Dinge, die freilich nicht bloß die Schönheit, sondern den praktischen Erfolg des Unterrichts schwer beeinträchtigen. Dann aber auch alle jene Eigenheiten, die sich, wie die Pfarrer auf der Kanzel, so die Lehrer in der Schule allzu leicht angewöhnen, Manieren, Gesten und Grimassen, durch die sie den Schülern geradezu lächerlich werden; ebenso ein eitles Prunken mit Gelehrsamkeit, das den Schülern Respect einflößen soll, aber meist die gegentheilige Wirkung hat. Positiv aber werden wir sagen müßen: was irgend die didaktische Trefflichkeit eines Lehrers ausmacht, die vollständige, freie Beherrschung des Stoffes, die Klarheit der Darstellung und Entwicklung, der feste, ruhige, den Schüler stets neu in Anspruch nehmende Fortschritt, die Reinheit der dennoch populären Sprache, das immer treffende, niemals stockende Wort, die Gewandtheit und Geistesgegenwart, um auf des Schülers unerwartet zu Tage kommende Vorstellungen sofort einzugehen und daran anzuknüpfen, ebenso die Sicherheit, das Unrichtige oder Schiefe in der Antwort des Schülers und die Wurzel seines Irrthums zu erkennen, und ihn von da aus auf das Richtige zu leiten, überhaupt das Geschick, Zufälliges zu benutzen, und doch die Zügel fest in der Hand zu behalten — das alles giebt dem Unterricht auch den Glanz des Schönen. Und nicht minder alle die sittlichen Eigenschaften des guten Lehrers, die aus allem Ernst hervorleuchtende Liebe, die jedem Schüler wohlwill, jeden auf dem Herzen trägt, die sich der Wahrheit, auch des Mittheilens der Wahrheit, wie der vom Schüler erkannten Wahrheit und darum jeder guten Arbeit, jeder guten Antwort freut (1. Kor. 13, 6), die reine, heitere und constante Stimmung des Gemüths (auf die auch Ziller a. a. O. S. 166 einen Hauptwerth legt, „da sie die Richtigkeit im praktischen Handeln und Beurtheilen verbürge und den Unterrichtsact selbst zum künstlerischen erhebe"), die Treue, die sich auch am Kleinen bewährt und nimmer müde werdend jeden Tag in Gottes Namen frisch das Tagewerk beginnt und vollbringt: das alles hebt das Lehrgeschäft weit über Handwerk und Taglöhnerarbeit, es macht dasselbe zur Kunst; der Beweis dafür liegt in dem hohen Genusse, den es dem gebildeten Menschen immer gewährt, wenn er, auch als ganz unbetheiligter Zeuge, einem tüchtigen Lehrer, sei es in

einer Elementarclasse oder in einem Gymnasium oder in einem Hörsaal, eine Weile zuhört. — Daß nun hiezu eine specielle Begabung als innerer Beruf nothwendig ist, so gut als zur Virtuosität in irgend einer Kunst, wird nach aller Erfahrung nicht zu leugnen sein; es wird unstreitig dem einen dieselbe Thätigkeit leicht und zu einer wahren Freude, die den andern die äußerste Anstrengung kostet. Daß man mit festem Willen alles, auch ein guter Lehrer werden könne, ist doch wohl nur nach der sittlichen Seite dieser Kunst zu behaupten, wiewohl diese allerdings von vielleicht überwiegender Bedeutung ist und durch sie selbst Mängel der intellectuellen, sprachlichen und anderweitigen Begabung zu gutem Theil können gedeckt werden. Wer mit sittlicher Entschlossenheit auch bei schwächerem natürlichem Lehrtalent ein guter Lehrer werden will, dem werden wir diese Möglichkeit, diese Steigerungsfähigkeit der intellectuellen wie selbst der physischen Kraft durch die Macht des Willens sehr gerne zur Ermunterung vorhalten; aber daß es eine entschiedene, natürliche Anlage, ein Lehrtalent giebt, das nur eben nicht wähnen darf, der sittlichen Arbeit, der Mühe des Studiums und der Uebung überhoben zu sein, das beweist denn doch die Erfahrung; die Biographik der Universitäten, der Gymnasien und der gesammten Schulwelt ist an Belegen nicht arm. Und damit ist auch das dritte Moment schon erledigt; giebt es auch immerhin junge Männer, denen das Unterrichten gleich von Anfang, z. B. als Hauslehrer, vortrefflich gelingt, ohne daß sie vielleicht auch nur pädagogische Studien vorher getrieben hatten, lehrt sie der bon sens dasjenige von selber treffen, was die Didaktik in eine Reihe von Regeln zu fassen pflegt, ja auch noch manches andre, was in keinem Lehrbuch steht, worin jeder sich im Moment auf sich selbst angewiesen sieht: so ist damit doch noch keineswegs die rechte Höhe der Lehrtüchtigkeit erreicht, und diese erreicht auch der Begabteste nicht ohne anhaltenden Fleiß, nicht ohne strenge und beständige Selbstkritik und nicht ohne reiche Erfahrung, die freilich nicht mit den Jahren von selbst kommt, sondern nur, wenn man sich jedes Notabene, das man erlebt, namentlich jeden Fehltritt, den man gethan, merkt und, was man daraus zu lernen hat, sammelt. — Zum Schluß fügen wir nur noch einige von den Sätzen bei, in denen der verewigte Nägelsbach (s. seine Gymnasialpädagogik S. 18) die Requisite der Lehrkunst schildert. „Der Lehrer muß in hohem Grade Receptivität besitzen; productiv braucht er nicht in gleichem Grade zu sein, denn seine Aufgabe ist nicht, die Welt mit neuen Ideen zu bewegen . . . Neben der Leichtigkeit der Auffassung muß er aber auch die rechte Tiefe haben, die freilich nicht in Uebergründlichkeit ausarten und überall Schwierigkeiten sehen darf . . . Glänzende Gaben sind dem Lehrer nicht eben vonnöthen, insbesondere nicht blendender Witz. Die Versuchung zur Selbstüberschätzung und zur Unterschätzung der Schüler liegt zu nah und führt zur Ungeduld und Unzufriedenheit. Bei glänzenden Gaben ist das entsprechende Gegengewicht von sittlichen Eigenschaften in hohem Grade nöthig; je begabter ein Lehrer ist, desto demüthiger muß er sein, wenn er nicht schaden soll.“ **Palmer.**

Unterrichtsfreiheit. Die Erörterung dieses Gegenstandes hat auszugehen von der Feststellung des Staatszwecks, welcher freilich auch die Staatspflicht einschließt. Ist der Staat nur eine äußere Veranstaltung zu bestimmten Einzelzwecken, zur Erreichung gewißer beschränkter Ziele, z. B. zum Rechtsschutz, zur Verschaffung derjenigen Mittel, welche am leichtesten den Lebensunterhalt gewähren, und dergleichen, so läßt sich auch seine Wirksamkeit diesen Zielen entsprechend begrenzen. Alle derartige Auffassungen erweisen sich aber bald als ungenügend, ja als unwahr, sowie man die jenen Einzelzwecken zu Grunde liegenden allgemeinen Anschauungen und Voraussetzungen in Betracht zieht; denn dieselben münden gar bald in das Gebiet der Sittlichkeit, so daß sofort die höchsten Zwecke des Menschenlebens berührt und in Mitleidenschaft d. h. in Mitthätigkeit versetzt werden. Jene Auffassungen leiden ferner an der Vernachläßigung jeder natürlichen Bestimmtheit des Menschen, wie solche sich doch wenigstens in der Zugehörigkeit des Einzelnen zu seinem Volke und in der Volksthümlichkeit überhaupt ausspricht. Ist es aber der Zweck des Staates, die sittliche Anlage eines Volkes zur Ausbildung zu bringen

(ihr nicht nur zum Selbstbewußtsein, wie Hegel sagt, sondern zur lebendigen Thätigkeit zu verhelfen), so darf der Staat sich keiner geistigen Regung des Volksthums entziehen; er hat allen diesen Regungen, sofern sie sich als berechtigt erweisen, seine Pflege zuzuwenden und sie mit Bezug auf das Ganze zu regeln.

Allerdings giebt es Zwecke und Gebiete des geistigen Lebens, welche über den Staat, ja über das irdische Leben hinausweisen, wie das Gebiet der Wissenschaft und der Religion, und diese dürfen, ja können unmöglich in eine unmittelbare Abhängigkeit vom Staate versetzt werden. Allein sofern solche höhere Functionen des Geistes sich in äußeren Organisationen darstellen und verwirklichen wollen, darf man zwar sagen, daß diese Organe eine bestimmte Unabhängigkeit von der jeweiligen Staatsregierung und eine durch ihre eigene Natur bestimmte und geforderte Selbständigkeit haben sollen, welche ihnen die Erreichung ihres eigenthümlichen Zweckes möglich macht; aber diese Organe dürfen nie dem Staatszweck zuwider wirken und die Staatsregierung hat auch ihnen gegenüber äußersten Falls das Recht der Selbsterhaltung zu üben. Vielmehr wird hier die gegenseitige Achtung und mit derselben folgerecht auch die gegenseitige Hülfeleistung eintreten müßen. Denn es läßt sich leicht vorstellen und ist durch die Geschichte hinlänglich bewiesen, daß bestimmte religiöse und wissenschaftliche Bestrebungen und Richtungen sich Veranstaltungen schaffen und eine Wirksamkeit beanspruchen, welche staatsgefährdender Natur sind und hiermit auch das Leben der Volksindividualität beschädigen, und umgekehrt, daß der Staat sich eine Macht beilegt, welche das religiöse und wissenschaftliche Leben schlechthin regeln will, in Wahrheit dasselbe aber nur beeinträchtigen, verunstalten und ersticken würde. Beide Richtungen vernichten sich schließlich selbst, aber nicht ohne in dem gottverordneten Leben der Völker unersetzlichen Schaden angerichtet zu haben.

Steht also fest, daß der Staat seine Wirksamkeit auf die gesammte geistige und sittliche Pflege des Volksthums zu richten hat und daß er nur, sofern der Beruf der Menschheit über die Schranken des einzelnen Volksthums und über die vergänglichen Lebensziele überhaupt hinausweist, auch andere Mächte zu berücksichtigen und sich mit ihnen ins Einvernehmen zu setzen hat, wie umgekehrt diese mit dem Staate, so fällt dem Staate zunächst und unmittelbar die Sorge für die geistige und sittliche Erziehung des Volkes, insbesondere für den unmündigen Theil desselben zu. Natürlich geht seine Pflicht nur so weit wie sein Vermögen; er kann und soll den erziehenden Einfluß der Familie nicht abschneiden und darf deshalb das Kind nie vom Boden der Familie loslösen. Und ebenso wenig kann er den unberechenbaren aber außerordentlich großen Einfluß abschneiden, den die Umgebung und der Umgang des Kindes auf seine Erziehung ausübt. Aber von dem Augenblicke an, wo das Kind fähig ist, zum Selbstbewußtsein und selbständigen Willen ausgebildet zu werden, hat der Staat eine bestimmte und planmäßige Einwirkung auf dessen Bildung in Anspruch zu nehmen und mit aller Sorgfalt ins Werk zu setzen. In wie weit er einen Theil dieser Sorge der freien Thätigkeit Einzelner oder bestimmter Körperschaften überlassen will und darf, das hängt zunächst immer von dem gesammten Staatszwecke ab, dessen Erreichung nirgends beeinträchtigt werden darf. Gegen diese Verallgemeinerung der Staatsthätigkeit ist wohl der Einwand erhoben worden, daß zwar die sittliche Entwicklung des Volkes dem Staate obliegen möge, daß aber der Unterricht, welcher auf die Ausbildung bestimmter Geisteskräfte und auf die Ueberlieferung gewißer Kenntnisse gehe, hiervon verschieden und eben deshalb Sache des Einzelnen sei. Allein es bedarf kaum der Bemerkung, daß Unterricht und Erziehung sich nicht trennen lassen und daß jede Einwirkung auf das Wissen auch eine Einwirkung auf den gesammten geistigen Zustand des Individuums in sich schließe, mithin dasselbe auch sittlich verändere.

Sind diese Betrachtungen richtig, so läßt sich die Frage nach der Unterrichtsfreiheit nicht einfach beantworten, sondern sie löst sich in bestimmte Unterfragen auf,

welche besonders erledigt sein wollen, bei richtiger Antwort aber schließlich harmonisch zusammenlaufen.

1. Wer hat das Recht auf Unterricht und wie weit hat er dieses Recht? Die Antwort ist sehr einfach, daß jeder Unmündige während seiner geistigen Bildungsperiode das Recht besitzt, so weit unterrichtet zu werden, als er dessen zur Behauptung eines selbständigen Daseins und Unterhalts im Staate bedarf. Richtig sagt Frohschammer (Deutsches Staatswörterbuch Th. III, S. 432): „Daß alle Menschen gleiches Recht auf Bildung haben, ist theoretisch richtig und läßt sich auch praktisch zur Geltung bringen; daß aber alle ein Recht auf gleiche Bildung haben, läßt sich weder theoretisch begründen, noch könnte dieses Recht, wenn es wirklich vorhanden wäre, ohne gänzliche Auflösung des Staates und der geschichtlichen organischen Entwicklung eines Volkes zur Durchführung kommen.“ Obgleich also der Staat bemüht ist und bemüht sein soll, Bildungsmittel für die vielgestaltigen Zwecke seines reichen Organismus zu gewähren, ja über sich selbst hinaus der Jugend auch diejenige Unterweisung zu bieten, welche dem Menschen für die Auffassung seiner unendlichen Bestimmung und zur Vorbereitung auf ein ewiges Leben Bedürfnis ist, so kann er doch bei der Beschränktheit seines Wirkens und bei der natürlichen Bestimmtheit der Einzelnen nicht jedem die gleichen Mittel gewähren. Allen muß ein Unterricht zugänglich sein, welcher jedem unbedingt Noth thut, um ein menschenwürdiges Dasein zu führen und sich innerhalb seines Volks und Staats als ein sittlich thätiges Glied des Ganzen zu erweisen; der über diese Stufe hinausgehende Unterricht kann nur nach Maßgabe des jeweiligen Zustandes der Gesellschaft eingerichtet und auf die einzelnen Glieder derselben vertheilt werden. Mit dieser Beschränkung geschieht niemand ein Unrecht; denn es ist verhältnismäßig eine geringe Zahl der Staatsangehörigen, welche für höhere Aufgaben des staatlichen und wissenschaftlichen Lebens Neigung und Beruf hat, und soweit diese Minderzahl wächst, erweitert sie durch eigenen Drang und eigene Thätigkeit auch das Vermögen und die Wirksamkeit des Staats für die verschiedenen Unterrichtszwecke. — Die obige Antwort ist aber nicht so zu verstehen, als ob das Recht auf Unterricht nur auf Seite des Einzelnen, die Pflicht zu unterrichten nur auf Seite des organisirten Staats und seiner Behörden stünde. Wie vielmehr jedes Recht eine entsprechende Pflicht einschließt und umgekehrt, so ist der Staat auch berechtigt seine Angehörigen zu unterrichten, und die Eltern sind verpflichtet, ihre Kinder unterrichten zu lassen; oder mit anderen Worten: dem allgemeinen Rechte auf Unterricht steht ebenso allgemein der Schulzwang gegenüber. Hieraus erhellt, daß das Recht der Eltern auf Unterricht ihrer Kinder nicht so aufgefaßt werden könne, als ob es ihnen auch freistehe, von diesem Rechte keinen Gebrauch zu machen; vielmehr müßen sie dieselben unterrichten lassen. Denn der Staat als solcher wäre gar nicht im Stande, die allgemeinen Unterrichtsmittel und Unterrichtsanstalten zweckmäßig einzurichten, ohne daß er hierbei auf die Theilnahme der gesammten Jugend zu rechnen hätte, und außerdem besteht der Staat nur aus sittlich entwickelten, d. h. aus unterrichteten Individuen.

2. Bei wem hat der Einzelne das Recht sich unterrichten zu lassen? Nur bei dem geistig und sittlich hierzu Befähigten. Ueber das genügende Maß dieser Befähigung ist aber nur der Staat durch seine Organe im Stande zu urtheilen, theils weil er, wenn auch nicht ohne Mitwirkung der Kirche und der Wissenschaft, das allgemeine Maß der sittlichen und geistigen Tüchtigkeit seiner Angehörigen ausdrückt und regelt, theils weil er gehalten ist, die Mittel zu der erforderlichen allgemeinen Bildung, sei es an Anstalten oder an lebendigem Personal, vorzubereiten und darzubieten. Dem Staate also, welcher verpflichtet ist, für den Unterricht der Einzelnen zu sorgen, gebührt auch das entscheidende Urtheil über die Zweckmäßigkeit einer Unterrichtsanstalt und über die Tüchtigkeit der Lehrer, und niemand darf sich seinen Unterricht bei denjenigen holen wollen, denen der Staat die Fähigkeit zur Unterrichtsertheilung entweder nicht zuerkannt oder sogar aberkannt hat. Dies erhellt auch noch aus einem andern Gesichtspunete.

Die geistige Erziehung des unmündigen Menschen gehört zu den schwierigsten Aufgaben; sie setzt nicht nur ein verhältnismäßig bedeutendes Wissen, sondern auch die völlige Herrschaft über dieses Wissen und das Geschick voraus, dasselbe zur Uebereignung an die jugendlichen Zöglinge zweckmäßig zu gestalten; sie verlangt endlich und zwar in hervorragendem Grade, daß der Unterrichtende nicht nur über den Lehrstoff, sondern auch über sich selbst die erforderliche Herrschaft besitze, um den Unterricht in einer der lebendigen Sittlichkeit entsprechenden Weise zu leiten. Diese große Aufgabe kann nur von solchen gelöst werden, welche für dieselbe sich besonders und auf geordnetem Wege ausgebildet haben, und zwar kann diese Ausbildung nur in staatlich eingerichteten und staatlich geleiteten Anstalten geschehen, oder der Staat muß wenigstens über die anderweitig erlangte pädagogische Ausbildung seine Urtheile abzugeben haben. Dies wird indes im Folgenden noch genauer zu betrachten sein. — Die strenge Folge des Vorhergehenden würde allerdings sein, daß der Staat den Unterricht jedes einzelnen Kindes in seinen Anstalten zu verlangen berechtigt und verpflichtet ist. Allein die Staatsregierung ist befugt, von dieser Forderung soweit abzusehen, als sie voraussetzen darf, daß die Kinder anderweitig genügend ausgebildet werden, und sie macht von dieser Befugnis zu ihrer eigenen Erleichterung wie im Interesse der individuellen Freiheit einen angemessenen Gebrauch. So überläßt es der Staat denjenigen Familien, denen er ein genügendes Bildungsinteresse und ein ausreichendes Urtheil über die nothwendige Bildung ihrer Angehörigen zuzutrauen berechtigt ist, den Unterricht derselben entweder mit eigener Kraft oder durch private Hülfe zu bestreiten, und er behält sich nur das Recht vor, erforderlichen Falls zu ermitteln, ob diese Freiheit nicht seitens der Familien bis zur Vernachläßigung ihrer Kinder misbraucht wird, d. h. er ist berechtigt, die privatim unterrichteten Kinder durch seine Organe prüfen zu lassen, ob sie die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sich angeeignet haben. Aus der Natur der Sache geht also hervor, daß der Staat dieses Zugeständnis nur gebildeten und wohlhabenden Familien machen kann und daß dasselbe überdies, wenn auch nicht ausschließlich, so doch wesentlich für die weibliche Jugend benutzt wird, deren Lebenszweck allerdings vielmehr auf die Familie als auf die Oeffentlichkeit hinweist.

3. Wer hat das Recht, Unterricht zu ertheilen? Im allgemeinen ist die Antwort hierauf schon bei der zweiten Frage gegeben: nur derjenige darf unterrichten, den der Staat ausdrücklich oder in wenigen Ausnahmefällen auch stillschweigend als geistig und sittlich zum Unterrichten befähigt anerkannt hat. Es ist also mit geringen Ausnahmen der berufsmäßig ausgebildete Stand der Lehrer und Lehrerinnen, welcher zum Unterrichten berechtigt ist und bei welchen der Einzelne seinen Unterricht nehmen darf. Diese berufsmäßige Ausbildung geschieht aber in der Hauptsache nach staatlichen Veranstaltungen und selbst diejenigen, welche von solchen Anstalten (öffentlichen Schulen, Seminarien für höhere und niedere Schulen, Universitäten) aus irgend welchem Grunde nicht Gebrauch machen können oder wollen, haben sich über ihre Befähigung zum Unterrichten durch eine staatliche Prüfung auszuweisen oder, wo solche Prüfung etwa nach der Lebens- und Bildungsstellung der Betreffenden oder nach der Einfachheit der Unterrichtsaufgabe als überflüßig angesehen werden kann, doch die Erlaubnis der Staatsregierung zum Unterrichten ausdrücklich nachzusuchen. Eine Grenze findet diese entscheidende Staatsaufsicht abgesehen von dem oben berührten Recht der Familie nur in zwei Factoren: sie kann und darf erstens sich nicht herausnehmen, den materiellen Inhalt des wissenschaftlichen Lehrstoffs schlechthin zu bestimmen, da dessen Gestaltung und Förderung namentlich bei den über den Elementarunterricht hinausgehenden Lehrgegenständen bis zu einem gewißen Grade und zwar in stetiger Weise von der selbständigen Entwicklung der Wissenschaften abhängt, welche sich jedem äußeren Zwange entzieht. Und zweitens findet die Staatsaufsicht eine bestimmte Grenze an einer ähnlichen Freiheit, welche der Entwicklung des religiösen und kirchlichen Gemeingefühls zugestanden werden muß. In dieser Beziehung ist allerdings die Grenze außerordentlich schwer zu erkennen und fest-

zusetzen; denn es giebt eben auch Verirrungen dieses Gefühls, welche der Staat von der Jugend fern zu halten unbedingt verpflichtet ist. Indes handelt es sich hierbei ja nicht um die Erörterung abstracter Verhältnisse; der religiöse Unterricht vollzieht sich innerhalb der Culturstaaten doch nur auf dem Boden bestimmter religiöser und kirchlicher Offenbarungen, Thatsachen und Ueberlieferungen, deren schlechthinige Verneinung oder frivole Untergrabung in dem Jugendbewußtsein auch mit den allgemeinen Forderungen der Sittlichkeit und des Staats sich nicht vertragen würde, und nur innerhalb dieser religiösen Ueberlieferung, auf welche die Allgemeinheit trotz ihrer Zerspaltung in verschiedene kirchliche Genossenschaften und nach Maßgabe der diesen Genossenschaften zu Grunde liegenden religiösen und kirchlichen Normen ein Recht hat, darf sich der öffentliche Religionsunterricht bewegen. Aber bewegen darf er sich allerdings innerhalb dieser Grenzen; vielmehr diese Bewegung ihm zu untersagen ist unmöglich, und ohne dieselbe würde die große Kirchenreformation mit ihren Wirkungen auf den Jugendunterricht, würde der Fortgang von dem sogenannten Wittenberger Orthodoxismus zum Pietismus, von dem Rationalismus zu einem tieferen und die Menschheit an ihren hülfsbedürftigen Zustand erinnernden Glauben nicht möglich gewesen sein. Diese belebende Bewegung kann der Staat nicht unterbrechen; vielmehr hat er sogar auf die berechtigte Vielgestaltigkeit des religiösen Gemeindebewußtseins Rücksicht zu nehmen oder mit anderen Worten: er hat die Pflege desselben in seinen Unterricht aufzunehmen. Dies ergiebt sich ebenso aus dem umfassenden Zwecke des Staats wie aus dem obenerwähnten innigen Zusammenhange zwischen Erziehung und Unterricht, und welcher Unterricht sollte wohl erziehender sein, d. h. umgestaltender auf das jugendliche Individuum einwirken, als der Religionsunterricht! Hieraus erhellt aber die Monstrosität des neuerdings mehrfach verlangten, ja in einzelnen Staaten (z. B. in Holland) ins Werk gesetzten religionslosen Unterrichts in den öffentlichen Schulen (vgl. die Artikel dieser Encyklopädie über Holland, Belgien und Spanien). Zu welchen Zuständen solche sicher nur vorübergehende Verirrungen führen, zeigt eben das Beispiel des erstgenannten Staats und soll hier nicht weiter erörtert werden. Aber auch von einem andern Gesichtspuncte aus ist klar, daß die öffentlichen Unterrichtsanstalten den Religionsunterricht unmöglich von sich ausschließen können, ohne nicht nur der Jugend einen tödtlichen Schaden beizubringen, sondern auch den Staatszweck zu gefährden. Ist der Staat auch, wie oben bemerkt, weder im Stande noch berechtigt, die Entwicklung des allgemeinen religiösen Bewußtseins schlechthin zu regeln, so würde er doch in diesem Bezuge zur Ohnmacht und Hülflosigkeit herabsinken, wenn er die Leitung und Entwicklung desselben, namentlich bei der Jugend, organisirten Körperschaften überließe, welche außerhalb des eigentlichen Staatslebens stehen oder gar eine Stellung über dem Staate beanspruchen. Es ist selbstverständlich, daß die Kirchen eine große Theilnahme an der religiösen Unterweisung ihrer jugendlichen Angehörigen haben und daß sie diese Theilnahme durch eine irgendwie geregelte Mitaufsicht zu bethätigen nothwendig beanspruchen müßen. Allein der religiöse Unterricht der Jugend kann ihnen nicht schlechthin überlassen werden, weil, auch abgesehen davon, daß nicht in allen Staaten für eine genügende pädagogische und didaktische Vorbildung der Geistlichen gesorgt wird, — zwar die Religion ewig ist, den kirchlichen Gemeinschaften aber auch menschliche Schwächen anhaften und zwar um so unheilvollere, je mehr sie nach ihrer Richtung auf das Göttliche die Herrschaft über das gesammte Innere des Menschen in Anspruch nehmen. Besitzt nun vollends eine Kirche eine Organisation, welche über die einzelnen Staaten hinausgreift und in ihr zwar unrichtig, aber nicht unnatürlich das Streben nach einer bestimmten Herrschaft über das Leben der einzelnen Staaten wach ruft, so ist leicht einzusehen, wie gefährlich es sein würde, einer solchen Genossenschaft den Religionsunterricht der Jugend zu überlassen. Also kann nur der Staat durch seine Organe und durch die von ihm, wenn auch unter Mitwirkung der Kirche gebildeten und von ihm beaufsichtigten Personen diesen wie den übrigen Unterricht leiten und er darf ihn aus keiner Rücksicht auf irgend eine Unbe-

quemlichkeit oder einen Conflict mit anderen Factoren aufgeben, wie hoch dieselben sich zu stellen auch ein Recht haben mögen.*) Wenn aber der Staat die Leitung dieses einzelnen, wenn gleich wichtigsten Unterrichtszweigs sich vorbehalten muß und nicht an eine kirchliche Genossenschaft abtreten darf, zumal sofern dieselbe mit ihrer Organisation ganz außerhalb des einzelnen Staats steht und ihre Weisungen von einem auswärtigen Mittelpuncte erhält, so versteht sich um so mehr, daß der Staat an derartige Genossenschaften nicht das Recht zur Stiftung und Leitung von Schulen überhaupt einräumen kann, ohne sich die strengste und eingehendste Aufsicht über dieselbe vorzubehalten.

4. Was muß und was darf gelehrt werden? Die Antwort auf diese letzte Frage ist im wesentlichen schon unter dem Artikel „Lehrfreiheit" gegeben und braucht deshalb hier im einzelnen nicht erörtert zu werden. Es genügt die allgemeine Regel, daß der Unterricht sich auf alles erstrecken muß, was jedem Staatsangehörigen zur Behauptung seiner Stellung im Staate und zur Erfüllung seiner Pflichten gegen denselben wie zur Vorbereitung auf ein höheres Leben nöthig ist, und daß der von ihm verarbeitete und überlieferte Lehrstoff weder den sittlichen Zustand des Individuums noch den Staatszweck gefährden darf. Nehmen wir z. B. an, es sei das Verlangen gestellt, daß zur Hebung der socialen Misstände der Gegenwart eine wie immer beschränkte Wirthschaftslehre Gegenstand des Jugendunterrichts sein solle — von der pädagogischen Absurdität dieses Verlangens möge augenblicklich abgesehen werden, — so hätte dieser Unterricht sich unbedingt von allen Lehren fern zu halten, welche die Staatsordnung in Frage stellen, geschweige, daß sie das sittliche Leben der Familie, die Ehe, das Eigenthum und derartiges antasten dürften. Ein allgemeines Verfehlen gegen diesen Grundsatz ist aber nicht zu fürchten, so lange der Staat den Unterricht und die Schulen in seiner Hand behält.

Fassen wir nunmehr das Gesagte zusammen, so ergiebt sich, daß eine unbeschränkte Unterrichtsfreiheit im Staate nicht besteht, daß jede Familie zwar das Recht hat, ihre Kinder von befähigten und berufsmäßig ausgebildeten Lehrern unterrichtet zu sehen und daß sie je nach den Umständen unter diesen wählen mag, daß sie aber diesen Unterricht ihren Kindern überhaupt vorzuenthalten nirgends berechtigt ist, daß endlich der Staat bei der Einrichtung des Unterrichts auf gewiße andere geistige Factoren Rücksicht zu nehmen und sich ihrer Mitwirkung zu versichern hat, aber daß er, der Staat allein so verpflichtet als berechtigt ist, den Unterricht der Jugend zu bestellen, zu leiten und zu beaufsichtigen.**)

Schrader.

Unterrichtsgegenstände. Die Wechselwirkung, in welche Lehrer und Schüler beim Unterrichte zu einander treten, wird durch ein Drittes vermittelt, durch dessen Betrachtung und Bearbeitung der Schüler nach der Absicht des Lehrers beschäftigt werden soll.

*) Vergl. Holtzmann im deutschen Staatswörterbuch Th. IX. S. 287: „Nicht einmal in der Richtung darf das bestehende Zusammenwirken von Kirche und Staat aufhören, daß forthin etwa in einer und derselben Schule eine strenge Scheidung der Lebensgebiete durchgeführt, d. h. aller Religionsunterricht dem Lehrer abgenommen und dem Geistlichen übertragen würde. Wie man Kirche und Staat neben einander hat, so würde man dann im Grunde auch zwei Anstalten neben einander haben: eine Schule für gesellschaftliche, wissenschaftliche, staatliche Erziehung und eine für die religiöse Seite des Lebens. — Auf diese Weise würden gerade die schroffsten Gegensätze, welche das geistige Leben der Gegenwart in sich birgt, recht absichtlich in die Schule hineingetragen und dadurch schon das jugendliche Gemüth bis auf den Grund gespalten. — Was im gesellschaftlichen Leben trotz aller Gegensätze friedlich beigelegt wird, das würde durch eine derartige Gestaltung des Schulwesens zum tödtlichsten Kampfe ausarten müßen. Wenn aber statt dessen das ganze Volk fortwährend die Einheit seiner staatsbürgerlichen und seiner kirchlichen Qualitäten verwirklicht, warum sollte man nicht von Anfang an in der Schule diese Einheit herstellen?"

**) Vergl. die Artikel Schule, ihr Verhältnis zu Staat, Kirche rc., Schulorganisation u. a.
D. Red.

Dieser Satz, den wir Ziller's „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte" (S. 1 f.) entnommen haben, läßt uns die „Unterrichtsgegenstände" leicht als jenes Dritte erkennen, welches der Lehrer in die Mitte zwischen sich und den Schüler stellt. Die Wahl dieses Dritten wird einerseits durch den Zweck der beabsichtigten Wechselwirkung, d. h. also durch den Zweck des Unterrichts, andererseits durch die Natur und das gegenseitige Verhältnis derer bestimmt, die mit einander in Wechselwirkung treten sollen, d. h. also durch die Natur des Lehrers und des Schülers.

Die Pädagogik hat es nur mit dem erziehenden Unterrichte zu thun, und wir werden daher hier von unserer Besprechung alle diejenigen Unterrichtsfächer auszuschließen haben, die sich aus den Zwecken eines nicht erziehenden Unterrichts ergeben oder, wenn wir nur den Schulunterricht ins Auge fassen, alle diejenigen, welche den sogenannten Fachschulen angehören. Nur die Unterrichtsgegenstände der Erziehungsschulen oder, wie man sie gewöhnlich nennt, der allgemein bildenden Schulen zu finden, ist unsere Aufgabe.

Was ferner den zweiten Factor, der bei der Bestimmung der Lehrfächer in Betracht kommt, die Natur des Lehrers und der Schüler, anlangt, so wird die Theorie ganz absehen müßen von dem bestimmenden Einflusse, den in der Praxis die Natur des Lehrers ausübt. Dieser Einfluß kann nemlich nur als ein beschränkender gedacht werden, insofern nicht jeder Lehrer nach seiner Individualität befähigt ist, in jedem Unterrichtsgegenstande zu unterrichten; die Theorie aber setzt einen Lehrer voraus, der vollkommen geeignet ist, das zu thun, was der Unterrichtszweck und die Natur des Schülers bedingen. Wenn sich mehrere in das Geschäft des Unterrichts theilen, so müßen sich dieselben so ergänzen, daß jener beschränkende Einfluß wegfällt. In der Natur des Schülers ist dasjenige, was allgemein menschlich in ihr ist, zu unterscheiden von dem, was der Individualität eigen ist. Die Berücksichtigung des Individuellen ist Sache der speciellen Pädagogik. Die Grundsätze, nach denen die allgemeine Pädagogik die Unterrichtsgegenstände auswählt, sind, soweit sie sich nicht aus dem Zwecke des erziehenden Unterrichts ergeben, allein von der psychologischen Anschauung, welche dem bestimmten pädagogischen Systeme zu Grunde liegt, abhängig.

Der Zweck des Unterrichts ist von verschiedenen Pädagogen sehr verschieden bestimmt worden, und die Psychologie, auf welche im Laufe der Zeiten die Pädagogik gegründet worden ist, hat unter dem Wechsel der philosophischen Systeme gar mannigfache, auf den verschiedensten Principien beruhende Gestaltungen angenommen, und trotzdem hat schon seit geraumer Zeit die Liste der Unterrichtsgegenstände nach den darauf vorkommenden Namen kaum erhebliche Abänderungen erfahren. Religion, Sprachen, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Mathematik und Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen, das sind die Fächer, die, wenn auch theilweis mit Zusammenfassung mehrerer unter einen Namen oder mit Anlehnung einzelner an andere, seitdem von einer theoretischen Behandlung der Unterrichtslehre die Rede ist, in jeder Didaktik vorkommen. Die Unterschiede werden daher offenbar nicht in den Namen der einzelnen Unterrichtsfächer zu erkennen sein, sondern erst dann hervortreten, wenn wir den Sinn, in dem jeder einzelne Name gebraucht wird, die pädagogische Bedeutung, welche jedem einzelnen Fache beigelegt wird, und das Verhältnis, in welches die einzelnen Fächer zu einander gestellt werden, beachten.

Es kann nicht unsere Absicht sein, historisch zu verfolgen, in welcher Weise die bedeutendsten Theoretiker der Pädagogik bei der Entwicklung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände verfuhren. Wir brauchen nur auf Gustav Baur's „Geschichtliche Entwicklung des Begriffs von Erziehung" (Grundzüge der Erziehungslehre §. 7) hinzuweisen, um klar zu machen, daß wir wenigstens eine kurze Geschichte der allgemeinen Didaktik schreiben müßten, wenn wir jene Aufgabe lösen wollten. Wir begnügen uns also damit, zuerst an einigen der Neuzeit entnommenen Beispielen den Zusammenhang, der zwischen

der Entwicklung der Unterrichtsgegenstände auf der einen und der Bestimmung des Unterrichtszweckes und der psychologischen Grundanschauung auf der andern Seite obwaltet, im allgemeinen darzulegen und dann unter Zugrundelegung eines bestimmten Unterrichtszwecks und einer bestimmten psychologischen Theorie die Unterrichtsgegenstände selbst abzuleiten.

Es liegt in der Natur unseres Gegenstandes, daß er nur da zur Behandlung kommt, wo es sich um eine systematische Entwicklung der Pädagogik handelt. Hieraus möge sich die Auswahl der Pädagogen erklären, deren Ansichten wir hier zur Sprache bringen.

Wir beginnen mit einem aus dem Philanthropin hervorgegangenen Pädagogen, mit Ernst Christian Trapp. Derselbe bezeichnet in seinem „Versuche einer Pädagogik" (Berlin, 1780) als den Zweck der Erziehung die Bildung des Menschen zur Glückseligkeit. Die Glückseligkeit definirt er als einen Zustand angenehmer Empfindungen. Die Regeln, nach welchen die Erziehung Glückseligkeit befördern müße, sollen sich nun aus der menschlichen Natur und aus den Bedürfnissen der menschlichen Gesellschaft ergeben. Als einen Theil der gesammten Erziehung betrachtet er den Unterricht; seinen Endzweck findet er daher auch in der Bildung des Menschen zur Glückseligkeit, „insofern sie durch ihn bewirkt werden kann." Hieraus ergiebt sich für ihn, daß die Mittel, die das Formelle des Unterrichts ausmachen, dazu dienen, behalten, glauben, verstehen, empfinden, denken, erfinden und mittheilen zu lehren, und daß das Materielle des Unterrichts in allen den sinnlichen, mechanischen, historischen und philosophischen Kenntnissen bestehe, die der Jugend als künftigen glücklichen und nützlichen Mitgliedern irgend einer menschlichen Gesellschaft zu wissen nöthig sind. Hiernach müßte man, folgert er weiter, um den Umfang aller Kenntnisse zu bestimmen, welche der Jugend nöthig seien, theils den Staat kennen, für den die Jugend erzogen werde, theils ihre besondere Bestimmung in diesem Staate, und außerdem müßte man noch auf ihre Bedürfnisse als Menschen besonders Rücksicht nehmen. Um aber die allgemeinnützigen Kenntnisse anzugeben, müße man „theils darauf sehen, was allen cultivirten Staaten (im Gegensatz von den Wilden), was allen besonderen Ständen in diesen Staaten unentbehrlich ist und was allen einzelnen Menschen als Menschen vielen, besonders unmittelbaren Nutzen bringt, theils darauf, welche Kenntnisse die Anfänge, Quellen und Mittel aller übrigen sind." Hiernach werden als die allgemeinnützigen Kenntnisse genannt: Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen, die auch schon in der ganzen cultivirten Welt für allgemeinnützig gelten," oder, wie Tr. es lieber allgemeiner ausdrücken möchte, um noch mehr und besonders das dem Schreiben so verwandte Zeichnen darunter zu begreifen: Zeichen verstehen, Zeichen selbst machen können und mit Zahlen umzugehen wissen. Als die allgemeinnützigste und folglich unentbehrlichste Kenntnis hebt er das Sprechen hervor, „weil auch die Wilden ihrer nicht entrathen können." Von den allgemeinnützigen Kenntnissen werden darauf die gemeinnützigen unterschieden. Die Bestimmung der zwischen ihnen zu ziehenden Grenze veranlaßt zu manchen Zweifeln, die dazu treiben, das Allgemeinnützige als Object der Erziehung nur „in Rücksicht auf Kinder, auf Kinder cultivirter Völker, auf Kinder von Europäern, auf Kinder von Europäern, die sich zur christlichen und zwar zur lutherischen Religion bekennen," zu verstehen. Das Allgemeinnützige sowohl, wie das Gemeinnützige soll verschiedene Grade haben. Zu den allgemeinnützigen Kenntnissen des ersten Grades werden gerechnet: Kenntnis der Menschen und ihrer Art zu handeln, und wie man sich mit ihnen zu benehmen habe; Lesen, Rechnen, Schreiben und Zeichnen; Kenntnis dessen, was krank und gesund macht, und Kenntnis und Uebung dessen, was gesund erhält; Kenntnis aller lutherischen Glaubensmeinungen; endlich Kenntnis der Natur, wie sie an sich ist und wie Menschen sie zu ihrem Nutzen und Vergnügen bearbeiten. Der zweite Grad des Allgemeinnützigen soll gewiße Grade der Vollkommenheit im Wissen und Können der Dinge, die zum ersten Grade gehören (z. B. das Schön- und Rechtschreiben), und Zu-

sätze zu den Gegenständen des ersten Grades umfassen; diese Zusätze sollen jedoch „von der Art sein, wie die Musik, daß sie den Menschen als Menschen, nicht eben als Mitglied der Gesellschaft verfeinern, vergnügen und ihm die Zeit auf eine unschädliche Art vertreiben." Die Grade des Allgemeinnützigen zu vermehren, wird als etwas für die ausübende Erziehung unnöthiges bezeichnet. Die oberste Classe des Gemeinnützigen soll der Inbegriff dessen sein, was allen lutherischen Ländern nützt, wenn gleich nicht einem jeden einzelnen Einwohner unmittelbar, da es in diesem Falle schon allgemeinnützig wäre; die zweite Classe soll alles enthalten, was nur einigen nütze, und so viele Unterabtheilungen umfassen, als es Stände und Beschäftigungen in der menschlichen Gesellschaft gebe.

Zum Schluße wird das Allgemeinnützige und Gemeinnützige nur in Beziehung auf einen gewißen Staat bestimmt. In diesem Falle seien allgemeinnützige Kenntnisse, Fertigkeiten und Gewohnheiten solche, die allen Mitgliedern eines Staates 1) als solchen, 2) als Menschen überhaupt a) ganz unentbehrlich, oder doch b) sehr nützlich und nöthig seien aa) als Zweck, bb) als Mittel. Gemeinnützige Kenntnisse seien dann solche, die besondern Parteien, Classen, Ständen, Secten, Altern a) beständig, oder b) zu gewißen Zeiten, unter gewißen Umständen (wie z. B. hergebrachte Einrichtungen oder Meinungen) 1) unentbehrlich, oder doch 2) sehr nöthig und nützlich seien aa) als Zweck, bb) als Mittel. Als „individuellnützige" Kenntnisse, Gewohnheiten und Fertigkeiten endlich werden solche bezeichnet, die einem Individuum nach seiner besondern natürlichen Anlage oder äußerlichen Lage oder künftigen Bestimmung als Zweck oder Mittel unentbehrlich oder doch sehr nöthig und nützlich seien.

Man sieht, wie Trapp redlich bemüht ist, den Lehrstoff aus seinem Zwecke des erziehenden Unterrichts und wenigstens aus dem individuellen Theile der Zöglingsnatur abzuleiten und logisch zu ordnen. Freilich ist es ihm nicht gelungen, auf diesem Wege bis zu einer Auffindung aller einzelnen Unterrichtsgegenstände zu gelangen. Sehen wir zu, ob es A. H. Niemeyer, dessen „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" in erster Auflage 19 Jahre später als Trapps Versuch der Pädagogik erschienen, besser gelungen ist.

Niemeyer hat sein pädagogisches System auf Kants psychologische Vermögenstheorie gegründet. Den Zweck der Erziehung, „das Menschliche (die Humanität) in dem Menschen so vollkommen, als es bei jedem einzelnen der Gattung möglich ist, auszubilden," glaubt er daher um so mehr zu erreichen, „je vollkommener die Ausbildung aller menschlichen Kräfte erfolgt und je harmonischer sie zusammenstimmen." Der Unterricht soll nun theils eine formale, theils eine materiale Bildung bezwecken, d. h. er soll 1) „die dem Lehrling inwohnenden Kräfte aufregen, durch Uebung stärken und sie entweder auf eine bestimmte Geistesthätigkeit, oder auf ein äußeres Thun und Handeln hinlenken, um ihn dadurch fähig zu machen, fremder Hülfe immer weniger zu bedürfen," und 2) „den Kräften des Lehrlings einen Stoff liefern, in dessen Besitz zu sein theils im allgemeinen für den Menschen, theils im besondern für gewiße Classen und Berufsarten Bedürfnis ist." Im erstern Sinne bleibe jeder Unterricht zugleich eine Art von Erziehung. In dem Stoffe aber, welchen der Unterricht bietet, soll sich einerseits der jugendliche Geist üben, andererseits soll er dem Bedürfnisse entsprechen. Hieraus folgt nach Niemeyer eigentlich nicht mehr und nicht weniger, als daß alles wissenswürdige gelehrt werden müßte. Die Frage, was wissenswürdig sei, wird nicht aufgeworfen, wohl aber wird aus dem Maße der Zeit, aus der Endlichkeit der Kräfte und vorzüglich aus den so ungleichen äußern Verhältnissen die Nothwendigkeit einer Beschränkung abgeleitet. Diese Beschränkung wird natürlich je nach den Individualitäten eine sehr verschiedene sein müßen. Da indes, fährt N. fort, der Unterricht überhaupt in jedem Lehrlinge die Menschheit und das, was ihr höchstes Eigenthum ist, die Vernunft, auch am höchsten achten soll, so giebt es auch für alle, welche des Unterrichts fähig sind, etwas gemeinsames, wodurch zugleich der Stoff aller Elementarbildung be-

stimmt wird. Die Vernunft entwickelt sich zunächst durch das Anschauen der Außenwelt, und zwar um so vollkommener, je richtiger sie das Einzelne auffaßt, vergleicht und unterscheidet und die Vorstellungen durch die Sprache fixirt; ferner aber erzeugen sich in ihr selbst theils aus den Gesetzen des Denkvermögens, theils aus der Anlage zur Religiosität und zur Moralität übersinnliche Ideen. Hieraus folgt nun nach N. als der allgemeinste Unterricht, den man gewöhnlich als Elementarunterricht bezeichne, Anschauungsunterricht, Sprachunterricht und in Verbindung mit ihm Lehr- und Schreibunterricht, ferner ein Unterricht über moralische und religiöse Gegenstände und ein Unterricht zur Uebung der Denkgesetze theils an praktischen Urtheilen, theils an der Zahl und Formenlehre. Bei der fernern Wahl des Lehrstoffs bleiben nach den weitern Auseinandersetzungen die individuellen Verhältnisse maßgebend, obwohl zugestanden werden müße, daß es für die allgemeine Cultur ein großer Gewinn wäre, wenn alle auch einen allgemein bildenden Unterricht in dem erhalten könnten, was eigentlich ein Interesse für jeden Menschen haben müßte, der nicht auf der niedrigsten Stufe stehen bleiben wolle oder müße und eben daher wenig von dem Lastthier, das unter dem Joche der Arbeit erliege, verschieden sei. „Hierzu würde außer der fortgehenden und sich erweiternden Behandlung der genannten Elementargegenstände vornehmlich die genauere Kenntnis der Erde, der Geschichte unseres Geschlechts, der Naturproducte und der Naturgesetze, sowie der vollkommensten Werke des menschlichen Geistes (wozu auch die Kenntnis der am meisten ausgebildeten alten und neuen Sprachen gehört) zu rechnen sein."

Wie Niemeyer, so hat auch Schwarz sein pädagogisches System auf dem Fundamente der psychologischen Vermögenstheorie aufgebaut, und diese zeigt sich bei ihm, wie bei jenem, ungeeignet für die Ableitung der Unterrichtsgegenstände, da die allgemeinen Seelenvermögen eben unabhängig von dem Stoffe sind, an dem sie sich bethätigen. Niemeyer möchte am liebsten alles wissenswürdige zum Gegenstande des Unterrichts machen und in der That läßt sich bei Zugrundelegung jener Theorie kein Wissen und kein Können denken, welches dem Zwecke des Unterrichts zu dienen unfähig wäre. Wirklich erwähnt auch Schwarz, wo er von der Uebung der Combinationskraft spricht, in einer Anmerkung u. a. das Schachspiel und die Dechiffrirkunst. Man hält es mit Recht für nöthig, neben der Grammatik auch Mathematik in den Schulen zu treiben. Beide sollen nach der in Rede stehenden Theorie den Verstand schärfen. Warum verwendet man dann aber nicht die beiden Fächern zugewendete Zeit nur auf Grammatik, die ja der alten Sprachen wegen doch nicht entbehrt werden kann? Daß, wie Herbart sagt, der Verstand der Grammatik in der Grammatik, der Verstand der Mathematik in der Mathematik bleibt und daß sich der Verstand jedes andern Faches in diesem andern Fache auf eigne Weise bilden müße (Encyklopädie der Philosophie § 108), ist freilich eine Ansicht, welche sich mit der Annahme allgemeiner Seelenvermögen nicht verträgt.

Wir können der von Schwarz gegebenen Uebersicht der Unterrichtsgegenstände nur einen logischen Werth zuerkennen. In gleichem Falle befinden wir uns ähnlichen Uebersichten späterer Zeit gegenüber. Wenn z. B. Gustav Baur (Grundzüge der Erziehungslehre) es als den Zweck des Unterrichts ansieht, dem Zögling eine Kenntnis der äußeren Umgebung zu geben, in welcher das menschliche Leben sich bewegt, der Wirkungen, zu welchen sich dasselbe bereits entfaltet hat, und der Richtungen, zu welchen es sich entfalten kann und soll: so möchte daraus streng genommen wohl auch nichts weiter gefolgert werden können, als daß alle Gegenstände des Wissens auch Gegenstände des Unterrichts sein müßten. Wenn er dann zu einer Uebersicht der Unterrichtsgegenstände gelangt, in der unterschieden werden I. Kenntnisse, welche sich auf die äußere Umgebung des menschlichen Lebens und die äußern Wirkungen, in welchen es sich entfaltet hat, II. solche, die sich auf die innere Welt — und III. solche, die sich auf die freie Ineinsbildung der äußern und innern Welt beziehen und wenn dann im Hinblicke auf den bloßen Wissensstoff ohne gleichzeitige Berücksichtigung seiner Beziehung zum Unterrichtszwecke und zum

Zöglinge unter I. Geographie und Geschichte, Naturgeschichte und Physik nebst den verwandten Wissenschaften, Geometrie und Arithmetik, unter II. Sprachkunde, Religionslehre, innere Geschichte der Menschheit unterschieden und die Bestimmung unter III. auf die Kunst bezogen wird: so können wir hierin kaum etwas anderes finden, als eine logische Anordnung der im voraus als gegeben angenommenen Unterrichtsgegenstände.

Von diesem Verfahren unterscheidet sich wesentlich das von Graser (Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung) angewendete. Nach ihm ist das Ziel des Unterrichts ein Wissen des Menschen, wodurch er sein Sein selbst zu begründen vermag. Bei der Frage, welches die Gegenstände dieses Wissens seien, handle es sich daher um das Wissen von dem, was den Menschen zum Menschen macht. Der Gegenstand dieses Menschenwissens sei die Erkenntnis seines Seins, „um durch sich es zu bestimmen." Diese Erkenntnis bezieht sich 1) auf die Bedingungen und 2) auf die Form des Seins. Die Bedingung alles Seins des individuellen Organismus gründet sich auf den Conflict desselben mit der Natur, und die Form des Menschen findet sich in der Divinität. So ergeben sich für jeden Menschen zwei Hauptlehren, nemlich die Lehre von der Natur und dem Menschen im Zusammenhange und die Lehre vom Göttlichen. Damit hängt die Unterscheidung realer und idealer Kenntnisse zusammen. Die Realkenntnis schließt in sich die Kenntnis der Natur und die des Menschen. Die Kenntnis der Natur als die eine Bedingung unseres Seins fordert die Auffassung der Natur hinsichtlich ihrer Productivität (Naturbeschreibung) und hinsichtlich ihrer Einwirkung (Naturlehre). Die Natur hat nicht die ganze Fülle ihrer Gaben für den Menschen an dem Puncte ausgeschüttet, auf welchem er weilt. „Es soll die Menschen durchaus ein Band umschlingen; dazu dient vorzüglich die Wechselwirkung ihrer Bedürfnisse, und darum scheint die Natur ihren Reichthum auf der Erde in der größten Mannigfaltigkeit zu zerstreuen. Allein der Mensch soll und will sich Kenntnis von dem verschaffen, was ihm die Natur zu seiner Existenz gewährt. Was bleibt ihm anders übrig als auch die Orte auf der Erde zu wissen, wo die Natur dies oder jenes ausschließlich oder vorzugsweise gewährt?" So ergeben sich als nothwendige Unterrichtsgegenstände Producten-Geographie und mathematische Geographie. Bei der geforderten Kenntnis kommen in Erwägung das Aeußere der Producte sowohl als das der Erdtheile und der innere Werth derselben in Bezug auf ihren Gebrauch; „denn alle Kenntnis muß praktisch sein, und sie ist erst dann vollkommen oder vollendet, wenn sie praktisch ist." So machen sich die Unterrichtsgegenstände der Mathematik („Vielheiten müßen bei der Kenntnis der Naturproducte berechnet, Größen bemessen werden"), Oekonomie und Technologie („reicht denn die Natur ihre Producte immer und überall dem müßigen Zuschauer so gutmüthig hin, oder fordert sie auch seine Thätigkeit, seine Sorge?") nothwendig. Eine äußere Kenntnis ist am vollkommensten, wenn der Mensch dasselbe Bild, das er vom Gegenstande hat, wiederzugeben oder nachzubilden vermag (Zeichnen). In gleicher Weise, wie nachgewiesen wurde, daß sich an Naturbeschreibung Producten- und „mathematische" Geographie, Mathematik, Oekonomie, Technologie und Zeichnen als nothwendige Unterrichtsgegenstände anschließen, wird nun an Naturlehre gereiht physische Geographie, Astronomie, Mathematik („auch die Wirkungen der Natur fordern ihre Berechnung") und, da die Kenntnis der Natur nur ihren Zweck in der Selbstbegründung der Existenz habe, abermals Oekonomie und Technologie, aber auch Anthropologie und zwar Körper- und Seelenlehre. Die Anthropologie ist nach dem Obigen nicht nur der Naturlehre zu unterstellen, sondern bildet auch eine selbständige Hauptlehre; sie findet ihre praktische Ergänzung in der Gymnastik und Diätetik und ihre Vollendung in Geschichte und Geographie.

Hiermit ist nun der Kreis des realen, des „irdischen menschlichen" Wissens vollendet; es bleibt noch übrig, die Sphäre des idealen, des „himmlischen menschlichen" Wissens näher zu bestimmen. Der Unterricht soll in dieser Beziehung die Form des göttlichen Seins zur Anschauung bringen. Die Formen des Göttlichen sind Wahrheit, Gerechtig-

keit, Liebe und die, worin alle sich verschmelzen, Schönheit oder, unter der innern Beziehung genommen, Heiligkeit. Die Form der Wahrheit eignet der Unterricht dem Menschen an durch die eigentliche Vernunftlehre im weitesten oder die Philosophie im strengsten Sinne, die Form der Gerechtigkeit durch die Rechtslehre und, da das Leben der Gerechtigkeit nur im Staate möglich ist, durch die allgemeine und besondere Staatslehre, ferner durch die Geschichte, welche die Ansichten des Gerechtigkeitslebens erleichtere, die Form der Liebe durch die Religionslehre, deren Zweck die Wiederanfeßlung der Menschheit an die Gottheit aus voller Reue und Liebe ist. Nach der Religionslehre wird vom Menschen ein Leben gefordert, dessen ganze Wirksamkeit von der Liebe zu Gott und den Menschen geleitet wird. Ein solches Leben ist nur in der Kirche denkbar. Daher gehört zur Religionslehre auch die Kirchenlehre, und an beide schließt sich die Geschichte der Religion und der Kirche. In des Menschen Leben sollen sich aber die drei Formen der Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe innigst vereint darstellen, so daß die Aeußerung des menschlich-göttlichen Lebens sich nur in der Form der Schönheit zeigt. Der Sinn für die Schönheit wird durch drei Unterrichtsgegenstände erzeugt: 1) durch die Lehre vom Schönen überhaupt, 2) durch die praktische Lehre vom schönen Leben im Gesammtleben oder die Lehre vom Wohlstande im ausgedehntesten Sinne, 3) durch Kunstübungen (Uebungen im Zeichnen, in der Musik und in der Dichtkunst) zur Erregung und Belebung des Sinnes für Schönheit.

Hiermit schließt Graser die Aufzählung der Unterrichtsgegenstände für den Menschen im allgemeinen ab. Auf eine Beurtheilung seiner Deduction lassen wir uns nicht ein; daß wir hier wirklich eine Deduction vor uns haben, ist nicht zu verkennen. Als ein auffallender Mangel in dem Ergebnisse derselben erscheint das Fehlen der Sprache und des damit zusammenhängenden Lesens und Schreibens unter den Unterrichtsgegenständen. Graser erwähnt die Sprache an andern Stellen. Sie ist ihm ein Uebungsmittel zum Uebergange vom Anschaulichen zum Abstracten, vom Realen zum Idealen, die Vernunftlehre der höheren Elementarschule. In der Volksschule habe der Sprachunterricht nur die „juridische Sicherheitsmaßregel" und damit die Orthographie, in der höhern Elementarschule die Analyse der Rede als Bild des Gedankens und damit das geordnete Denken zum Zwecke.

Die von Graser gemachte Unterscheidung der realen und idealen Unterrichtsgegenstände findet sich, obwohl nicht immer in gleichem Sinne, auch bei andern. Verworfen wird sie von Beneke, der zunächst Vorstellungen und äußere Fertigkeiten als die vorzüglichsten Gegenstände des Unterrichts unterscheidet. Für die Vorstellungsseite treten nach ihm die äußere und die innere Welt aus einander. Die Unterrichtsgegenstände der äußern Welt zerfallen 1) in solche, bei denen es auf eine völlig concrete Auffassung der Außenwelt ankommt (rein beschreibende Erd- und Himmelskunde und rein erzählende Geschichte), 2) in solche, die es in halbabstracter Auffassung mit Vorstellungen zu thun haben, welche Arten und Gattungen und welche allgemeine Erfolge vorstellen (Naturgeschichte, Physik und Chemie), 3) in solche, in denen die Abstraction in Bezug auf die Außenwelt die höchste Höhe erreicht (Geometrie und Arithmetik). Für die Eintheilung der auf die innere Welt bezüglichen Unterrichtsgegenstände hält sich Beneke an die verschiedenen Bildungsformen, von denen, wie er meint, für den Unterricht hauptsächlich das sich in den Sprachformen abspiegelnde Logische, Metaphysische und Aesthetische und das im moralischen und Religionsunterrichte hervortretende Praktische und Gemüthliche in Betracht kommen. Bei den äußern Fertigkeiten wird entweder das Psychische durch das Leibliche in seiner innern Ausbildung unterstützt, oder das Leibliche dient dem Psychischen für die äußere Fortwirkung. Zu den Fertigkeiten der ersten Art wird die Gymnastik gerechnet; die der zweiten Art beziehen sich entweder auf die Hervorbringung gewisser Fabrikate (mechanische Thätigkeiten aller Art), oder auf Darstellungen des Innern, vermöge deren das

Leibliche als Zeichen für dieses betrachtet werden kann (Sprechen, Schreiben, Lesen; Declamiren und Gesticuliren, Singen und überhaupt Musik, Zeichnen, Malen &c.&c.).

Daß es sich bis hierher um keine Deduction der Unterrichtsgegenstände aus dem Unterrichtszwecke handelt, ist kaum zu erwähnen. Beneke nennt, was er gegeben, selbst nur eine „Uebersicht." An dieselbe reiht er die Frage, was von dem vielen für den Unterricht der Jugend besonders auszuwählen sei. Zur Entscheidung dieser Frage untersucht er auf ausführliche, für ein Referat zu ausführliche Weise, den didaktischen Werth der verschiedenen Unterrichtsgegenstände, d. h. die Mittel, welche sie darbieten, um dadurch die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung in erwünschter Vollkommenheit zu erreichen. Das Resultat, zu dem er gelangt, spricht sich kurz dahin aus, daß die Ausnahme der fünf Hauptgruppen (Sprachen, die innere Geschichte nebst Moral und Religion, die Mathematik, die Naturwissenschaften, die äußern Fertigkeiten) in der einen oder der anderen Ausdehnung unter unsern Culturverhältnissen von jedem, vom ärmlichsten wie vom umfassendsten und höchsten Unterrichte unausweichlich zu fordern sei.

Die von Graser und Beneke gegebene Ableitung (resp. Uebersicht) der Unterrichtsgegenstände wird in freilich allzu abgekürzter Weise von Gräfe (Allgem. Päd. II. S. 134 ff.) mitgetheilt. Er fügt nicht nur die von Deinhardt (d. Gymnasialunterricht, S. 104 ff.) und Sause (Versuch einer Einrichtung der Schulen, 1. Th. S. 23 ff.) gegebenen Deductionen, sondern auch einen eigenen Versuch hinzu. Wir begnügen uns, darauf sowie auf Palmer's Deduction (Evangel. Pädagogik, 4. Aufl., S. 359 ff.), welche so kurz gefaßt ist, daß ein Auszug aus ihr unmöglich sein würde, einfach hinzuweisen, um noch Raum für eine Ableitung der Unterrichtsgegenstände aus dem von Herbart aufgestellten Zwecke des Unterrichts zu gewinnen.*)

Der Unterricht ist ein Mittel der Erziehung und hat daher, wie diese, seinen letzten Zweck in der Sittlichkeit. Die besondere Aufgabe, welche er, ohne diesen Endzweck aus dem Auge zu verlieren, zu lösen hat, besteht in einer solchen Gestaltung des jugendlichen Gedankenkreises, daß sich in demselben vielseitiges Interesse erzeugt. Diese Vielseitigkeit des Interesse ist eine subjective und objective. Jene bezieht sich auf die verschiedenen Richtungen, welche das Interesse demselben Gedankenstoffe gegenüber nehmen kann, und wir unterscheiden in diesem Sinne die Interessen der Erkenntnis und der Theilnahme, indem wir das empirische, speculative und ästhetische Interesse (Wißbegierde, Denken, Geschmack) auf die Seite der Erkenntnis, das sympathetische und sociale Interesse (Mitgefühl und Gemeinsinn) auf die der Theilnahme stellen, das religiöse Interesse aber als das Schlußglied beider Seiten betrachten. Vielseitigkeit des Interesse im objectiven Sinne wird der Unterricht erzeugen, wenn er dafür sorgt, daß die beiden Quellen, aus welchen der Gedankenkreis schöpft, die sich den Menschen und der Natur gegenüberstellende Erfahrung und der den Menschen zur Menschheit und zur Natur gesellende Umgang, möglichst reichlich fließen oder reichlichen Ersatz bekommen, wenn er, kurz gesagt, Erfahrung und Umgang erweitert. Aus der Erfahrung erwachsen die Interessen der Erkenntnis, aus dem Umgange die der Theilnahme, aus jener Kenntnisse, aus dieser Gesinnungen, und der Umgang nebst der in ihm wurzelnden Theilnahme ist darum für die Erreichung des Erziehungszweckes von unmittelbarster Bedeutung.

Handelt es sich um eine Bestimmung der Unterrichtsgegenstände, des Unterrichtsstoffes, so werden wir selbstredend die Vielseitigkeit des Interesse im objectiven Sinne als Unterrichtszweck zum Ausgangspuncte unserer Ueberlegung machen müßen, oder, mit andern Worten, vom Unterrichte in erster Linie in sofern zu sprechen haben, als er Erfahrung und Umgang zu ergänzen hat. Den Stoff, vermittelst dessen der Unterricht diese Aufgabe löst, bieten ihm die Wissenschaften dar, die historischen, die das Gebiet des Menschlichen, und die Naturwissenschaften, die das der äußeren Natur umfassen.

*) Vergl. außer Herbart's eignen Schriften Ziller's Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte und Willmann's Pädagogische Vorträge (Leipzig 1869) S. 100 ff.

Aber daraus, daß die Wissenschaften dem Unterrichte den Stoff darreichen, der seinem Zwecke dienen soll, folgt nicht, daß die Auswahl des Stoffs an dieselben Grenzen gebunden ist, welche die Gebiete der einzelnen Wissenschaften abgrenzen. Der Name eines Unterrichtsgegenstandes fällt mit dem Namen derjenigen Wissenschaft zusammen, welcher er den meisten Stoff zu danken hat. Diese Bemerkung gilt sogleich von dem Unterrichtsfache der Geschichte. Den Kindern ist alles Geschichte, was ihnen erzählt wird. Auf der untersten Stufe erscheint ihnen das Reich der Natur noch nicht so streng geschieden von dem der Menschheit; der Unterricht in der Geschichte beginnt mit Fabeln, Märchen und Sagen. Auch auf den höhern Stufen beschränkt er sich nicht auf die politische Geschichte, sondern umfaßt auch die Cultur-, Literatur-, biblische und Religionsgeschichte. Nach allen vorhin genannten Seiten wird durch ihn das Interesse angeregt. Es ist nicht nur das Interesse an Personen und Begebenheiten, das er hervorruft; er lehrt auch nachdenken über den ursächlichen Zusammenhang der letzteren; er bethätigt das sittliche Urtheil über die Motive, durch welche die Personen zum Handeln getrieben wurden, und bildet das ästhetische Urtheil an den Werken der Redner und Dichter, ja selbst an den Schöpfungen der bildenden Künste, die er je nach den ihm zu Gebote stehenden Mitteln zur Anschauung bringt; er leitet den Zögling an, in dem Geschicke der einzelnen Menschen und der Völker das Walten der Vorsehung zu erkennen, und macht ihn auf die Vorstellungen aufmerksam, die sich die Menschen über ihre Abhängigkeit von der Gottheit gemacht haben; er erweckt auch die Theilnahme für die Personen, welche die Geschichte und die Poesie verewigt hat, und für das Wohl und Wehe menschlichen Gemeinwesens in der bürgerlichen Gesellschaft wie in der Kirche; er sorgt dafür, daß sich der Zögling als Glied der Menschheit fühlen lernt und daß er durchdrungen wird von dem Gefühle der Ohnmacht und der Abhängigkeit, in der sich der Einzelne und ganze Völker der göttlichen Lenkung gegenüber befinden. Dies alles kann er jedoch nur dann, wenn er dem Schüler Bilder von Menschen und Zeiten giebt, die so lebendig und anschaulich sind, daß er sich in jene Zeiten versetzt fühlt und mit jenen Menschen umgeht. Darum darf der Geschichtsunterricht von jenen Zeiten nicht nur erzählen; er muß dem Zögling auch die auf uns gekommenen Denkmale derselben vorführen. Solche sind vor allem die Denkmale der Schrift, in welchen sich ein zusammenhängendes Bild der Vergangenheit entrollt und aus welchen die Menschen, mit denen die Jugend nicht bloß bekannt gemacht werden, sondern umgehen soll, selbst zu uns sprechen. Es handelt sich hier um die Werke nicht nur der Historiker, sondern auch der Redner, Philosophen und Dichter, soweit sie als Repräsentanten ihrer Zeit zu gelten geeignet sind, soweit sie schon im jugendlichen Geiste Interesse zu erregen vermögen und durch ihre sittliche Lebensanschauung dem Zwecke des erziehenden Unterrichts nicht widerstreiten. Am sichersten und gründlichsten wird es dem Unterrichte gelingen, dem Zöglinge die Menschen und Völker alter und neuer Zeit nahe zu rücken, wenn er sie zum Zöglinge in ihrer eigenen Sprache sprechen läßt, wenn er auch ihre Sprachen lehrt.

Das Verhältnis zwischen Sprache und Geschichte eines Volkes ist ein gegenseitiges. Die Sprache ist ein Product des Volksgeistes und kann darum, da dieser in der Geschichte eines Volkes seinen Ursprung hat, nicht ohne die letztere verstanden werden; aber sie ist zugleich der überlebende Träger des Volksgeistes, und es kann darum dieser, in dessen Erkenntnis das Studium der Geschichte eines Volkes ihren Endzweck findet, wiederum nur durch sie verstanden werden (vgl. Lazarus, Leben der Seele, II. S. 162). Die Fragen, welcher Völker Geschichte eingehender behandelt und welcher Völker Sprachen gelernt werden sollen, sind darum in gleicher Weise zu beantworten.

Die Berechtigung des Sprachunterrichts im Ganzen des erziehenden Unterrichts ist nach dem Gesagten eine mittelbare; er bildet eine nothwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Einmal in den Unterricht aufgenommen, ist er aber auch an und für sich geeignet, dem Zwecke des erziehenden Unterrichts durch Erregung eines verschiedenartigen Interesse förderlich zu werden. Er gewöhnt an Beobachtung der im Sprachgebrauche

liegenden Gesetze; er führt zu einer denkenden Betrachtung ihres innern Zusammenhangs und ihrer Gründe; er weckt den Sinn nicht nur für die Richtigkeit, sondern auch für die Schönheit der sprachlichen Form; er wirkt sogar auf das sittliche Urtheil, indem er den sprachlichen Ausdruck dem Gedanken entsprechend bilden lehrt und damit das Wahrheitsgefühl stärkt; er gewöhnt das Organ, vermittelst dessen der Mensch mit Menschen verkehrt und seine Theilnahme an dem Wohl und Wehe seiner Nebenmenschen ausdrückt; er ist, soweit er sich auf die Muttersprache bezieht, zugleich ein Mittel, Vaterlandsliebe zu erwecken. Es würde zu weit führen, hier auch auf eine gründliche Untersuchung der Frage einzugehen, ob in dem Sprachunterrichte auch eine formal bildende Kraft in dem Sinne läge, daß dadurch eine allgemein geistige Befähigung oder wenigstens eine allgemeine Befähigung zum Denken gewonnen würde. Daß jedenfalls ein Zusammenhang zwischen der Sprache und dem Denken stattfindet, ist nicht zu leugnen; es müßen sich die im Sprachunterrichte gewonnenen Sprachformen mit entsprechenden Denkformen mehr oder weniger vollkommen verbinden und darum, wo letztere bei verschiedenem Gedankenstoffe wiederkehren, auch jene reproducirt werden, und umgekehrt. Daraus folgt unzweifelhaft, daß sich die grammatische und die logische Bildung gegenseitig fördern. Aber die Richtigkeit des Denkens ist nicht allein durch die richtige Anwendung der Denkformen, sondern wenigstens ebenso sehr durch den Stoff, auf den sich das Denken bezieht, bedingt, und hierin ist es begründet, daß durch den Sprachunterricht nicht eine allgemeine Denkfähigkeit erzeugt wird, so daß, wer an irgend welchem Stoffe denken gelernt hat, dadurch die Befähigung erlangte, über jeden andern Stoff ebenso richtig zu denken.

Die Sprache ist, wie schon oben hervorgehoben wurde, das Organ für den geistigen Verkehr der Menschen unter einander. Daher kommt es nicht nur auf das Verständnis dessen an, was andere gesprochen und geschrieben haben, sondern auch auf die mündliche und schriftliche Handhabung der Sprache. Am entschiedensten gelangt diese praktische Seite des Sprachunterrichts, dem sich in dieser Beziehung auch das Schreiben, und zwar nicht nur das Schönschreiben und Rechtschreiben, sondern auch die sogen. Stilübung anschließt, bei der Muttersprache zur Geltung, nächst ihr aber auch bei denjenigen fremden Sprachen, welche vom Zöglinge im menschlichen Verkehre angewendet, also gesprochen oder geschrieben werden sollen. Nur Mittel zum Zwecke ist daher dieser praktische Theil dieses Sprachunterrichts bei den Sprachen, welche, wie das Griechische und, wenigstens vorherrschend, das Lateinische, nicht als Verständigungsmittel im menschlichen Verkehre zu dienen bestimmt sind. Hier handelt es sich nur um Uebungen, durch welche theils die erkannten Sprachgesetze eingeübt, theils die Verschiedenheit des eignen und des fremden Sprachidioms zum anschaulichen Verständnisse gebracht werden soll.

An die Uebungen im mündlichen Gebrauche der Sprache, im Declamiren und im freien Vortrage, schließt sich der Gesangsunterricht. Auch der Gesang ist eine Sprache, und noch dazu eine solche, die vom Herzen zum Herzen geht. Der Gesangunterricht ist nicht nur berufen, den Geschmack bilden zu helfen; er erweckt auch die Theilnahme für fremdes Wohl und Wehe und dient zum Austausche sympathischer Gefühle; der gemeinschaftliche Gesang schlingt um die Gemüther ein Band und stärkt so das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit andern, und patriotische Begeisterung wie religiöse Erhebung werden am verständlichsten im Liede und sprechen sich am liebsten aus im Gesange.

Wir kommen zur zweiten, zur naturwissenschaftlichen Richtung des Unterrichts. Das Hauptfach bildet hier die Naturkunde (das Wort im weitern Sinne genommen), welche den Schüler mit Naturgegenständen und Naturereignissen beschäftigt. Zunächst ist es wieder das empirische Interesse, das Interesse an dem Mannigfaltigen und an dem bunten Wechsel der Erscheinungen, das hervorgerufen wird; auf Beobachtung des sinnlich Warnehmbaren und auf eine Uebersicht über das Einzelne, auf die Erkenntnis der in allem Wechsel sich gleichbleibenden Gesetze kommt es an. Die Gesetzmäßigkeit

der Natur fordert zum Nachdenken über den ursachlichen Zusammenhang der Erscheinungen auf. Farben und Formen der Naturkörper und Phänomene, die Schönheit der Landschaft und der Eindruck, den die Welt in ihrer Harmonie und Erhabenheit macht, rufen das ästhetische Urtheil hervor und das Unbegreifliche, wie die Spuren von weiser Zweckveranstaltung erwecken religiöse Gedanken. Aber auch die Interessen der Theilnahme finden ihre Nahrung, die Natur ist nicht nur ein Object unserer Beobachtung, unseres Denkens, unserer Beurtheilung; sie ist uns auch ein lieber, uns bald beruhigender, bald erhebender Umgang; auch die poetische Naturanschauung hat ihr Recht. Sie läßt uns nicht nur die Thierwelt als eine Welt beseelter Wesen erkennen, sondern legt auch den Pflanzen und dem todten Gesteine Leben und Empfindung bei. Ein naturkundlicher Unterricht, der auch diese Naturbetrachtung zur Geltung kommen läßt, wird auch unsere Theilnahme erwecken und uns dem unermeßlich Großen und der mikroskopischen Wunderwelt gegenüber zu religiöser Demuth und Erhebung führen.

Man sieht, daß eine Bemerkung, die oben über die Geschichte als Unterrichtsgegenstand gemacht wurde, in gewißem Sinne auch für die Naturkunde als solchen zur Geltung kommt: die Grenzen eines Unterrichtsgegenstandes fallen nicht immer mit denen der gleichnamigen Wissenschaft zusammen. Wir haben deshalb oben vorsorglich für das Unterrichtsfach den Namen „Naturkunde“ dem Namen „Naturwissenschaft“ vorgezogen. Der naturkundliche Unterricht hat es mit der theoretischen, der ästhetischen und der poetischen Naturbetrachtung, die Naturwissenschaft nur mit der theoretischen zu thun.

Auf keinem Gebiete des Unterrichts liegt die Gefahr der Zerstreuung, welche zur Vielseitigkeit des Interesse, die der Unterricht erzeugen soll, im Gegensatze steht, so nahe, wie auf dem der Naturkunde. Daher ist es doppelt nöthig, bei der Auswahl des naturkundlichen Unterrichtsstoffes den Zweck des erziehenden Unterrichts überhaupt und den des naturkundlichen Unterrichts insbesondere streng im Auge zu behalten. Aus dem Zwecke des erziehenden Unterrichts folgert die Didaktik, daß sich derselbe auf das Elementare und Fundamentale zu beschränken und alle Vereinzelung des Wissens zu vermeiden hat. Die Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts ist es, Erfahrung und Umgang im Gebiete der Natur zu ergänzen. Aus beiden Zweckbestimmungen lassen sich leicht Folgerungen ziehen, wie die, daß der naturkundliche Unterricht von der Betrachtung unserer eigenen, menschlichen Natur und der Heimat auszugehen und den Horizont des Schülers erweitern muß, soweit es dessen Individualität gestattet, daß er seinen Stoff der Anthropologie, der Zoologie, Botanik und Mineralogie, der Physik und Chemie, sowie der Geographie entnehmen, daß ihm das Streben nach systematischer Vollständigkeit fernbleiben muß, aber trotz der Verschiedenheit der Wissenschaften, denen er seinen Stoff verdankt, die Einheit nicht verloren gehen darf.

Die Geographie haben wir im Vorstehenden als ein naturwissenschaftliches Fach aufgeführt. Nicht nur um der politischen Geographie willen, welche die Erde als Wohnsitz des Menschen betrachtet, sondern auch wegen der theilweisen Abhängigkeit menschlicher Cultur von Verhältnissen, über welche uns die physische und die mathematische Geographie belehren, ist sie jedenfalls ebenso gut auf die geschichtliche, wie auf die naturwissenschaftliche Seite des Unterrichts zu stellen. Welche Bedeutung sie gerade darum für die Concentration des Unterrichts hat, gehört nicht hieher.

In ähnlicher Weise, wie durch den geschichtlichen der Sprachunterricht, wird durch den naturkundlichen der mathematische Unterricht bedingt. Naturwissenschaftliche Beobachtungen bestehen im Zählen, Messen und Wägen; Naturgesetze werden in Gestalt mathematischer Formeln ausgesprochen; die Nothwendigkeit der durch Beobachtung gefundenen Gesetze wird auf mathematischem Wege bewiesen. Allerdings kann der Unterricht den naturkundlichen Lehrstoff nicht durchweg und nicht auf allen Stufen und allen Schulen in der Weise der wissenschaftlichen Physik, Mechanik oder Astronomie behandeln; aber nirgends darf es an genauen Bestimmungen durch Zählen und Messen und Wägen fehlen.

Hieraus ergiebt sich, daß der mathematische und Rechenunterricht in Beziehung auf Zahl, Gestalt und Bewegung die formale Seite des naturwissenschaftlichen Unterrichts bilden. Die Auffassung der Gestalt verlangt eine Ergänzung durch das Zeichnen. In Beziehung auf die stoffliche Ausdehnung dieser Unterrichtsfächer ist an das Verhältnis zwischen Geschichts- und Sprachunterricht zu erinnern. Auch Naturkunde, Mathematik, Rechnen und Zeichnen bedingen sich in dieser Beziehung gegenseitig, obwohl der Zeichenunterricht in analoger Weise wie der geographische, mit dem er, wie mit allem naturkundlichen Unterrichte, Hand in Hand gehen muß, geeignet ist, ein Band zu bilden zwischen der Geschichte, die ja auch die Kunstgeschichte umfaßt, und der Naturkunde. Während Mathematik und Rechnen nur der theoretischen Naturbetrachtung dienen, steht das Zeichnen auch mit der ästhetischen in Zusammenhang.

Wie dem Sprachunterrichte, obwohl dessen Berechtigung im Ganzen des erziehenden Unterrichts auf dem Zusammenhange zwischen Sprache und Geschichte eines Volkes beruhte, doch auch an sich ein pädagogischer Werth beizumessen war, so ist auch dem mathematischen, dem Rechen- und Zeichenunterrichte an sich ein solcher zuzuerkennen, wenn er auch bei diesen Fächern nicht auf einer gleichen Vielseitigkeit wie beim Sprachunterrichte beruht. Das durch Mathematik und Rechnen hervorzurufende Interesse ist vorherrschend ein speculatives; aber die Klarheit der hier zur Geltung kommenden Denkformen macht diese Lehrfächer gerade in dieser Beziehung besonders wichtig. Der Werth des Zeichenunterrichts an sich erstreckt sich dagegen vorzüglich auf die Beobachtung der Formen und die ästhetische Beurtheilung, und, insofern die Uebung in der Formauffassung sich auf das Aeußere und insonderheit auch auf den Gesichtsausdruck des Menschen, in welchem sich die innere Stimmung ausspricht, anwenden läßt, liefert der Zeichenunterricht auch seinen Beitrag zur Entwicklung menschlicher Theilnahme.

Zur Natur gehört auch unser eigener Körper. Er ist das Organ, um auf die Außenwelt zu wirken und um diese auf uns wirken zu lassen. Zwar dienen Zeichnen und Schreiben, sowie mechanische Arbeiten (Anfertigung von Modellen zur Geometrie, zur mathematischen Geographie, zur Krystallographie u. s. w.) auch dazu, Hand und Auge für diesen Doppelzweck zu bilden; aber in umfassenderer Weise dient ihm der Turnunterricht, die Gymnastik, welche besonders dazu geeignet ist, das für die Bildung unseres Willens erforderliche Wissen von dem Können unserer körperlichen Organe hervorzurufen. Bedenkt man außerdem noch den Einfluß, welchen das Turnen auch auf das Gemeinleben der Schule ausübt, und erinnert man sich an die Bedeutung des turnerischen: „Frisch, fromm, froh, frei," so erscheint das Turnen als ein Mittel nicht nur des Unterrichts, sondern auch der charakterbildenden Zucht.

Wir haben wiederholt von religiöser Erkenntnis und religiöser Theilnahme, aber noch nicht von der Religion als einem besondern Unterrichtsgegenstande gesprochen. Den Stoff des Religionsunterrichts bilden die biblische und die Kirchengeschichte, die heilige Schrift und die kirchlichen Bekenntnisschriften, sowie das Kirchenlied. Alles dies fällt dem Geschichtsunterrichte, in dem weiten Sinne, in welchem wir ihn genommen haben, zu. Daraus folgt aber keineswegs, daß eine Abtrennung dieser Lehrstoffe von dem übrigen Geschichtsunterrichte nicht statthaft wäre; ist ja doch auch der Unterricht in der Literaturgeschichte als ein besonderes Lehrfach von dem Geschichtsunterrichte im engern Sinne größtentheils abzutrennen und mit dem Sprachunterrichte zu vereinigen. Aus dem Erziehungszwecke folgt, daß der sittliche Gedankenkreis zum Mittelpuncte des gesammten geistigen Innern gemacht werden soll. Ein Unterrichtsfach, dessen Stoff ganz innerhalb dieses Gedankenkreises liegt und seiner Gestaltung am ausschließlichsten und unmittelbarsten dient, hat sicher eine selbständige Stellung zu beanspruchen. Daß dieser Stoff in anderer Hinsicht einem größern Ganzen angehört, kann keinen Grund dagegen abgeben, sondern nur erwünscht sein, weil sich daraus die Möglichkeit ergiebt, den durch den Religionsunterricht gebildeten Gedankenkreis in innige Verbindung mit dem übrigen Geistesinhalte zu setzen. Die biblische Geschichte unterscheidet sich wesentlich von aller

andern Geschichte durch die ihr zu Grunde liegende Anschauung, daß die Geschicke eines Volkes Maßregeln Gottes zu seiner Leitung und Vervollkommnung sind (vgl. Willmann a. a. O. S. 41); in der Kirchengeschichte, welche das christliche Gemeindeleben der ältesten Zeiten, die Ausbreitung des Christenthums und alles das hervorhebt, was für die Entstehung und das Bekenntnis unserer Confession von Wichtigkeit ist, erfolgt sowohl die Auswahl, als auch die Betrachtung des Lehrstoffs ausschließlich nach kirchlich-religiösen Gesichtspuncten. Was endlich die biblischen Schriften, die kirchlichen Bekenntnisschriften und das Kirchenlied betrifft, so unterscheidet sich ihre Behandlung durch die vorherrschende Betrachtung des religiösen Gedankeninhalts wesentlich von der aller andern Schriften, Gründe genug, die ebenfalls für die Abtrennung des Religionsunterrichts von dem übrigen Geschichtsunterrichte sprechen, aus denen aber keineswegs gefolgert werden darf, daß die Lösung der sittlich-religiösen Aufgabe des erziehenden Unterrichts diesem gesonderten Religionsunterrichte allein überlassen werden sollte; es wird im Gegentheile dem letztern nur dann möglich sein, zur Lösung einer solchen Aufgabe mitzuwirken, wenn der von ihm zugeführte Gedankenstoff mit allem andern Gedankenstoffe und umgekehrt dieser mit jenem in eine innige Verbindung gesetzt wird.

Das Resultat unserer ganzen Untersuchung läßt sich dahin zusammenfassen: Es giebt zwei Gruppen von Unterrichtsfächern, die historische und die naturwissenschaftliche; zu jener gehören Religion, Geschichte, Sprache (einschließlich der damit zusammenhängenden mündlichen und schriftlichen Uebungen), zu dieser Naturkunde, Mathematik und Rechnen, Zeichnen und Turnen, zu beiden Geographie.

Wir haben bisher die zur Erreichung des Unterrichtszweckes nothwendigen Unterrichtsgegenstände vom Standpunete der allgemeinen Pädagogik besprochen, d. h. ohne auf die Individualität des Schülers Rücksicht zu nehmen. Die Forderungen der allgemeinen Pädagogik dieser Rücksicht gemäß zu modificiren, liegt der speciellen Pädagogik ob. Die Individualität des Schülers ist theils durch die Beschaffenheit seiner Anlagen, theils durch die äußern Verhältnisse bestimmt, unter welchen das Erziehungsgeschäft an ihm vollzogen wird. Auf diesen individuellen Verschiedenheiten beruht der Unterschied der allgemein bildenden oder, wie wir lieber sagen möchten, der Erziehungsschulen: des Gymnasiums, der höheren Bürgerschule (Realschule) und der Volksschule. Auf sogen. höhere Töchterschulen, die in gewißem Sinne den höheren Bürgerschulen entsprechen, und auf die niederen Mädchenschulen, die zu den Volksschulen gehören, nehmen wir im Folgenden keine Rücksicht; es genüge die Verweisung auf die Artikel „Mädchenerziehung“ und „Mädchenschule.“

Weil alle drei genannte Schulen, das Gymnasium und die höhere Bürgerschule wie die Volksschule, einen erziehenden Unterricht ertheilen wollen, so wird keine von ihnen eines Unterrichtsgegenstandes entbehren können, dessen Nothwendigkeit aus dem Zwecke des erziehenden Unterrichts überhaupt folgt; aber der Umfang, in welchem die einzelnen Fächer zu betreiben sind, sowie die Art ihrer Behandlung wird für jede der drei Schulgattungen eine verschiedene sein.

Eine Bestimmung des jeder der drei Schulgattungen zufallenden Unterrichtsgebietes ist jedenfalls schon als eine Aufgabe der drei Artikel „Gymnasium,“ „Realschule“ und „Volksschule“ zu betrachten. In dem vorliegenden kann es sich nur darum handeln, theils zu dem in jenen Gesagten eine etwa nothwendig erscheinende Ergänzung zu liefern, theils das, was wir vom Standpunete der allgemeinen Pädagogik vorausgeschickt haben, durch seine Anwendung auf den Schulunterricht abzurunden. Deshalb begnügen wir uns, in historischer Weise zu zeigen, wie einer der oben zur Sprache gebrachten Pädagogen, Beneke, und wie wir selbst die allgemeinen Principien auf die Besonderheit der drei Schulgattungen anwenden. Einfach verweisen wollen wir 1) in Betreff des Gymnasiums auf Niemeyer (Grundſ. der Erz. u. des Unt. 9. Aufl. II. S. 681 ff.), Schwarz (Lehrb. der Erz. u. Unterrichtsl. 2. Aufl. II. S. 163 ff.), Schleiermacher (Erziehungsl. S. 497 ff.), Deinhardt (d. Gymnasialunt. S. 47 ff.), Mager (Päd.

Revue, 49. Bd., S. 370 f.), K. L. Roth (Gymnasialpädagogik S. 106 ff.), Nägelsbach (Gymnasialpädagogik, 2. Aufl., S. 6 ff., S. 77 ff.), 2) in Betreff der Realschule auf Niemeyer (a. a. O. S. 623 ff.), Schwarz (a. a. O. S. 162 f.) Schleiermacher (a. a. O. S. 454 ff.), Mager (a. a. O. S. 374 ff.), Scheibert (d. Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule S. 72 ff., offenbar das Wichtigste und Eingehendste, was über die Lehrgegenstände der höheren Bürgerschule geschrieben worden ist), 3) in Betreff der Volksschule auf Niemeyer (a. a. O. S. 592 ff.), Schwarz (a. a. O. S. 161), Denzel (Einl. in die Erz.- u. Unterr.-Lehre für Volksschullehrer 1819. II. S. 198 ff.), Harnisch (Handb. für das deutsche Volksschulwesen, 2. Aufl., S. 62 ff. u. S. 294), Zerrenner (Grundsätze der Schulerziehung rc. rc. 1827, S. 330), Schleiermacher (a. a. O. S. 885 ff.), G. Baur (Grundz. der Erziehungslehre, 2. Aufl., S. 279 ff.), Nägelsbach (a. a. O. S. 10 f.).

Wir kommen zu Beneke. Die Grundidee der Gymnasien ist nach ihm die Vorbereitung zur Wirksamkeit auf die geistige Welt. Für diesen Zweck haben wir, sagt er, die Anschauungen dessen, worauf und was gewirkt werden soll, zu begründen und die Geisteskräfte, die hiefür erforderlich sind, zu bilden. Der Geist kann nicht unmittelbar auf den Geist wirken; er bedarf hierzu gewißer äußerer Mittel, und das hauptsächlichste ist die Sprache. Die in jeder Hinsicht angemessenste Vorbildung für den Gebrauch und Erwerb derjenigen äußeren und inneren Mittel, die auch für unsere Zeit als angemessen erscheinen, geben die alten Sprachen. Vermöge ihrer wird der Knabe der Anschauung der geistigen Welt, sowie der Fähigkeit, diese Anschauung einst zu höherer Vollkommenheit auszubilden und für eine heilbringende Einwirkung auf die geistige Welt anzuwenden, in dem Maße theilhaftig, wie dies überhaupt durch den Jugendunterricht möglich ist. Für diesen Zweck schließen sich dem Sprachunterrichte zunächst an Geschichte, Moral und Religion, die ihren Gegenständen nach umfassender sind, den Sprachen aber dadurch nachstehen, daß die von ihnen dargestellten geistigen Entwicklungen nur in beschränktem Maße und mit so wenig Sicherheit des Erfolgs durch den Unterricht mitgetheilt werden können. Alle andern Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums stehen mit dessen höchstem Zwecke in entfernterer Beziehung. Denjenigen, welche der höchsten Bildung theilhaftig werden und vermöge deren die Uebrigen leiten sollen, darf kein bedeutendes Gebiet des menschlichen Wissens und Handelns ganz fremd bleiben. Hierauf beruht der Unterricht in den Naturwissenschaften, welche mit ihrer Erkenntnis und ihrer darauf gegründeten Praxis die eine große Hälfte der Welt umfassen, und in der Mathematik wegen der hohen, von einer gewißen Seite her unerreichbaren Musterformen wissenschaftlicher Erkenntnis, welche dieselbe darbietet. Ausgeschlossen muß von dem Unterrichtskreise des Gymnasiums alles bleiben, was der Vorbereitung für einen besondern Beruf angehört (eine Ausnahme hievon soll das Hebräische wegen der Schwierigkeiten machen, die im neuen Alphabet, im Lesen, im Erlernen der Paradigmen liegen), ferner alles, was einer über das Gymnasium hinausliegenden Reflexionsstufe (wie z. B. die Philosophie), oder einem neben dem Gymnasium liegenden Kreise, wie dem der Bürgerschule, angehört.

Die Grundidee der Bürgerschule (Realschule) findet Beneke in der Vorbereitung für eine geistige Wirksamkeit auf die äußere Welt. „In wiefern ihre Schüler für eine Wirksamkeit auf die äußere Welt vorbereitet werden sollen, müßen wir sie mit den Objecten und Entwicklungsgesetzen dieser bekannt, in wiefern ihre Wirksamkeit eine geistige sein soll, müßen wir sie auch in der geistigen Welt einheimisch machen. Die Verschiedenheit besteht in dieser letzteren Hinsicht nur darin, daß wir, da sie in die geistige Welt nicht in größerer Ausdehnung, sondern nur gelegentlich, wie es von der materiellen her bedingt ist, einzugreifen, sie zu regeln, zu leiten bestimmt sind, sie auch nicht zu den elementarischen Grundlagen derselben zurückzuführen brauchen: weder zu den philosophischen, noch zu den historischen. Wir brauchen uns also für das Verständnis des Geistigen nicht den höchsten Grad von Abstraction und tieferem Eindringen

als Ziel zu setzen und nicht zu den alten Sprachen zurückzugehen; sondern es genügt, sie in die unmittelbar vorliegende geistige Bildung, die Bildung der Gegenwart, einzuführen, wie sie durch die neuern Sprachen und die neuere Geschichte gewonnen wird." Als die drei Grundsäulen für die Bildung der Bürgerschule werden Naturwissenschaften, Mathematik und neuere Sprachen bezeichnet, die Naturwissenschaften, weil sie für alle mehr oder weniger unentbehrlich seien, die Mathematik, weil durch sie allein den Schülern der Bürgerschule eine Anschauung streng wissenschaftlicher Behandlung gegeben werden könne, Sprachen und Geschichte, damit ihnen nicht über dem Aeußern das Innere verloren gehe. In Rücksicht auf den künftigen Beruf dürfe auch darum nicht das eine oder andere dieser Fächer einzelnen Schülern erlassen werden, weil jedem ein allgemeiner Ueberblick über die ganze Bildungssphäre nöthig sei, wenn „ein so viel als möglich durchgreifendes Sichzusammenfühlen und Zusammenhalten für alle dieser Bildungsstufe Angehörigen gewonnen" werden solle. Darauf, daß alles auszuscheiden sei, was der Vorbildung für den besondern Beruf oder ausschließlich dem Gymnasium angehöre, macht Beneke nachdrücklich aufmerksam. In letzterer Beziehung geht er namentlich ausführlich auf die Frage ein, ob das Lateinische ein Lehrgegenstand der Bürgerschule (Realschule) sein solle, und verneint sie auf das entschiedenste.

Die in der Volksschule ihre Bildung Empfangenden sollen nach Beneke durch das in ihnen Körperliche auf die Körperwelt einwirken. Sie sollen aber nicht als Maschinen wirken, sondern als Menschen, das heißt mit Bewußtsein, mit Einsicht; zu dem Erwerbe dieser hat die Schule Trieb und Fähigkeit auszubilden. „Zugleich sind die Schüler Menschen in allgemeineren Verhältnissen, und wir müßen sie als solche, so weit es irgend Zeit und Verhältnisse erlauben, in den allgemeinen Culturfortschritt der sie umgebenden Menschheit aufnehmen." Erleichtert wird die Aufgabe der Volksschule dadurch, daß sie ihre Schüler nicht über die Gegenwart und über die Grenzen des eigenen Volkes hinauszuführen hat. Daher braucht sie keine andere Sprache als die Muttersprache zu lehren, und von der Geschichte fremder Völker und Zeiten, sowie von der Geographie fremder Länder hat sie nur die allgemeinsten Umrisse zu geben. „So ergeben sich denn leicht die allbekannten Unterrichtsgegenstände."

Versuchen wir es schließlich selbst, den Unterrichtskreis für jede der drei Schulgattungen zu bestimmen, so werden wir einige Sätze vorausschicken müßen, die ausführlicher zu beweisen hier nicht der Ort sein dürfte.

Es ist zunächst ein rein äußerliches Moment, auf welchem der Unterschied der allgemein bildenden Schulen beruht: die Länge der Schulzeit oder, genauer gesagt, die Länge der Zeit, welche für die Erwerbung einer allgemeinen Bildung gestattet ist. Am günstigsten sind in dieser Beziehung diejenigen gestellt, welche solchem Zwecke etwa bis zum 19. Lebensjahre ausschließlich und bis etwa zum vollendeten 22. Lebensjahre neben der Sorge für die Berufsbildung ihre Jugendzeit widmen dürfen. Ihnen gegenüber sind diejenigen zu stellen, welchen für die Erreichung jenes Zweckes nur die Zeit des schulpflichtigen Alters, also die Knabenzeit bis zum vollendeten 14. oder höchstens 15. Lebensjahre gegönnt ist. Den letzteren eröffnet sich zwar später noch manche mehr oder weniger zufällige Gelegenheit eines Fortbildungsunterrichts; derselbe kann jedoch nur die Erhaltung und Ergänzung des in der Schule erworbenen Wissens zum Zwecke haben. Wir denken hierbei selbstverständlich nicht an die Weiterbildung durch Selbstunterricht; dieser ist ja bei jedem, an welchem der Unterricht seine Aufgabe erfüllt hat, die stets fortdauernde Frucht desselben. Den Bildungsansprüchen der ersteren soll das Gymnasium mit seiner sogen. Vorschule (deren Nothwendigkeit sich aus der Einheit des gesammten Unterrichts ergiebt) und die philosophische Facultät der Universität, denen der letzteren die Volksschule dienen. Zwischen den Schülern der ersteren und denen der letzteren Art befindet sich die große Zahl derer, deren allgemeine Bildungszeit eine mittlere und zwar verschiedene ist, indem sie in der Regel mit dem 16., fast nie aber später als mit dem 18. Lebensjahre ihren Abschluß erreicht haben muß. Um ihren Bildungsansprüchen

zu genügen, betrat man früher und betritt man theilweis noch jetzt einen doppelten Weg. Man erweiterte entweder die Volksschulen um eine sog. Selecta, oder man öffnete jenen Schülern die unteren und mittleren Classen oder, richtiger gesagt, so viele Classen der Gymnasien, als sie in der ihnen für die Erwerbung einer allgemeinen Bildung gestatteten Zeit zu durchlaufen im Stande waren. Der erste dieser beiden Wege wird immer seltener eingeschlagen, seit die nur auf „höheren Schulen" zu erlangenden Berechtigungen das Publicum gewöhnt haben, die der Jugend zu gestattende Bildungszeit nach äußeren Rücksichten zu bemessen. Jedenfalls müßen wir vom Standpuncte des Unterrichts und der Erziehung beide genannten Wege verwerfen; ein Lehrplan, welcher geeignet wäre, einem wirklich erziehenden Unterrichte verschiedener Zöglinge zu Grunde gelegt zu werden, deren Lehrzeit zwar zugleich beginnt, aber nicht zugleich endigt, so daß derselbe Unterricht für den einen den Abschluß seines gesammten Unterrichts, für den andern nur eine niedrigere Unterrichtsstufe bildete, ist ein Ding der Unmöglichkeit. Es bleibt also nichts übrig, als für die Schüler der mittleren Bildungszeit besondere Schulen zu gründen, und diesen allein statthaften Weg hat man mit der Gründung der höheren Bürgerschulen, der sog. Realschulen, betreten.

Schon aus dem bis jetzt über die drei Schulgattungen Gesagten lassen sich sehr wichtige Folgerungen ziehen. Es mögen folgende hervorgehoben werden:

Gymnasium, höhere Bürgerschule und Volksschule sollen eine allgemeine Bildung geben; die aus dieser Aufgabe zu folgernden Anforderungen sind am uneingeschränktesten an das Gymnasium zu stellen, weil ihm im Vereine mit der philosophischen Facultät die längste Zeit zur Lösung jener Aufgabe gewährt ist; es darf am wenigsten durch Rücksichten auf den künftigen Beruf von dem Wege zum Ziele des erziehenden Unterrichts abgelenkt, am wenigsten durch solche Rücksichten zu einer dem Erziehungszwecke widersprechenden Einseitigkeit veranlaßt werden. Hiernach ist eine Unterscheidung von humanistischen und realistischen Gymnasien absolut unstatthaft.

Je kürzer die Zeit ist, in welcher die Volksschule ihre Aufgabe zu lösen hat, desto mehr ist es ihre Pflicht, diese Zeit auszunutzen, desto mehr ist es eine Pflicht derer, denen die Organisation der Volksschulen obliegt, ein solche Einrichtung derselben als Norm anzusehen, bei der das möglichgrößte Resultat erzielt werden kann, jede Einschränkung der Verhältnisse, unter denen die Volksschule zu wirken hat, als ein nothwendiges Uebel zu betrachten.

Dieselbe Verschiedenheit, welche in der Schulzeit derer warzunehmen ist, die für die Realschule bestimmt sind, muß in der Organisation der letzteren zuläßig sein. Zunächst, d. h. nach unsern bisherigen Betrachtungen wird sich diese Verschiedenheit der Organisation, die wir fordern, nur so weit zu erstrecken haben, als es durch die verschiedene Dauer des gesammten Schulcursus, an dessen Ende unter allen Umständen ein sogen. Abschluß (die nähere Bestimmung dieses Begriffes würde hier zu weit führen) erreicht sein muß, bedingt ist; andere Gründe für die Nothwendigkeit innerer Verschiedenheiten in der Organisation der Realschulen werden wir noch zu berühren haben. Jedenfalls ist dem Gedeihen gerade des Realschulwesens nichts gefährlicher, als Uniformität.

Was nun die Unterrichtsgegenstände anlangt, die jeder der drei Schulgattungen zufallen, so ist das einzige Positive, was wir bis jetzt feststellen können, in der Forderung enthalten, daß alle drei einen erziehenden Unterricht ertheilen sollen und daß also in keiner einer der Unterrichtsgegenstände wegfallen darf, welche vom allgemein-pädagogischen Standpuncte aus als nothwendig erkannt wurden. Aus den Zeitgrenzen, an welche jede der drei Schulen gebunden ist, folgen nach der rein negativen Natur dieses Unterscheidungsmerkmals auch nur zwei negative Bestimmungen. Es darf 1) in keiner Schule ein Unterrichtsstoff und eine Behandlungsweise dieses Stoffes zugelassen werden, die dem mit dem Lebensalter der Schüler zusammenhängenden geistigen Standpuncte der Schüler nicht entspricht, und 2) kein Unterricht in irgend einem Gegenstande begonnen werden, der sich innerhalb der gezogenen Zeitschranken nicht bis zur Erreichung des Zweckes, um

dessen willen er in den Unterrichtskreis aufgenommen zu werden verdiente, fortführen läßt. Trotz ihrer rein negativen Natur sind diese zwei Bestimmungen, wie sich dies leicht aus einzelnen Anwendungen ergiebt, wichtig genug. Aus ihnen folgt z. B., daß die Volksschule auf den Unterricht in fremden Sprachen und auf ein demonstrirendes Verfahren in der Geometrie verzichten und daß die höhere Bürgerschule den Unterricht im Lateinischen aus ihrem Lehrplane ausschließen muß.

So bedeutungsvoll aber auch derartige Consequenzen für die Bestimmung der in den drei Schulen zu betreibenden Unterrichtsgegenstände sind, müßen wir uns doch noch nach solchen Merkmalen der drei Schulgattungen oder vielmehr ihrer Schüler umsehen, aus denen sich nicht sowohl ergiebt, worauf der Unterricht in ihnen zu verzichten hat, sondern vielmehr, worauf er nicht verzichten darf. Bei den ziemlich unklaren Begriffen, die oft genug mit den Namen „Gymnasium, Realschule und Volksschule" verbunden werden, dürfen wir nicht fragen, von welchen Schülern jede dieser drei Schularten besucht wird, sondern: Welche Schüler können ihrer allgemeinen Bildung den längsten der früher angegebenen Zeiträume widmen, welche müßen sich mit der Zeit bis zum zurückgelegten 14. oder 15. Lebensjahre begnügen, und welchen ist einer der früher erwähnten mittleren Zeiträume gestattet? Im allgemeinen wird hierauf folgende Antwort gegeben werden müßen: Die längste Ausdehnung der Schulzeit ist nur denen möglich, die für einen gelehrten Stand bestimmt sind; auf die Zeit des schulpflichtigen Alters sind diejenigen beschränkt, die in einen niedern gewerblichen (oder niedern praktischen) Stand eintreten sollen; zwischen beiden stehen die künftigen Angehörigen eines höhern gewerblichen Standes. (Vergl. über diese drei Arten der Stände Kern, zur Realschulfrage, im Programme der luisenstädtischen Gewerbschule zu Berlin vom Jahre 1869.) Auf das Gymnasium gehören die für einen gelehrten, in die Realschule die für einen höheren und in die Volksschule die für einen niedern gewerblichen Stand bestimmten Schüler.

Um nur das für unsern Zweck Wichtigste zur Kennzeichnung der drei genannten Ständegruppen hinzuzufügen, genüge Folgendes. Das Streben des Gelehrten ist nicht nur auf die Erweiterung, sondern namentlich auf die Begründung und Vertiefung des Wissens gerichtet; alles Einzelne sucht er auf ein Allgemeines zurückzuführen und überall den innern Zusammenhang des frühern und spätern Wissens ebenso wie des gleichzeitigen Wissens zu erforschen. In seiner Stellung zur menschlichen Gesellschaft fällt ihm hauptsächlich diejenige Thätigkeit zu, deren Ausgangspunct und deren Endziel der geistigen Welt angehört.

Die Angehörigen der höheren gewerblichen Stände, die Kaufleute und Handelsherren, die Techniker, mit einem Worte die Vertreter der Industrie, zeichnen sich aus durch die Befähigung, das Allgemeine auf das Einzelne anzuwenden, das abstract Gedachte concret darzustellen, den praktisch gegebenen Fall unter den verschiedensten dabei in Betracht kommenden Gesichtspuncten rasch und sicher zu betrachten. Ihre Thätigkeit in der Gesellschaft ist darauf gerichtet, durch ihre geistige Einwirkung die ihnen zu Gebote stehenden menschlichen, mechanischen, physikalischen und chemischen Kräfte zu einem bestimmten auf die materielle Welt gerichteten Zusammenwirken zu veranlassen, alle diese Kräfte ihren im Realen liegenden Zwecken dienstbar zu machen. Wie die Gelehrten durch die Gemeinsamkeit des Wissens verbunden werden und durch den Austausch der Ideen in einen die ganze gebildete Welt umfassenden Verkehr mit einander treten, so wird der Weltverkehr, den die höheren Industriellen schaffen, vermittelt durch die realen Erzeugnisse des Gewerbfleißes oder die Producte verschiedener Länder. Ihr Einfluß reicht aber auch, wie der Einfluß der Gelehrten, nur aus andern Gründen, bis in die menschlichen Verhältnisse, welche nicht in unmittelbarer Beziehung zu ihrer Berufsthätigkeit stehen.

Die niedern Gewerbtreibenden, die den niedern praktischen Ständen Angehörigen sind weder in der Lage, auf andere, als die in ihrem engsten Familien- oder Geschäftskreis Stehenden geistig einzuwirken, noch auch nehmen sie materiell Theil an dem großen

Weltverkehr. Ihre Arbeit ist materieller Art und bewegt sich vorherrschend in gewohnten Geleisen. Es gilt nicht, neue Ideen, die der Verwirklichung fähig sind, zu schaffen; ja es ist nicht einmal ihre Aufgabe, den neuen, von anderen geschaffenen Ideen Bahn zu brechen. Aber sie sollen den engen Kreis, auf den sie beschränkt sind, nicht nur voll und würdig ausfüllen: sie sollen auch empfänglich sein für den hebenden Einfluß, der von außen her auf sie geübt wird, und zu unterscheiden wissen, welchen Einflüssen sie nachgeben, welchen sie sich widersetzen müßen.

Die verschiedenen Classen der Stände sind nicht streng von einander getrennt, so daß man von jedem einzelnen Stande mit Sicherheit sagen könnte, welcher bestimmten Classe er angehört; die Uebergänge sind vielmehr stetig, und mancher Stand läßt sich, je nach dem Standpuncte, von welchem man seine Thätigkeit und Stellung ansieht, der einen oder der andern Classe zuzählen. Auch die Gestalt, die ein einzelner Stand annimmt, ist nicht immer dieselbe; die Gegend und die Natur der Oertlichkeit, die landesüblichen Sitten und Gewohnheiten, die kirchlichen und staatlichen Verhältnisse geben demselben Stande an verschiedenen Orten oft ein sehr verschiedenes Gepräge. Alles dies wird nicht ohne Einfluß bleiben auf die Gestaltung der Schulen. Namentlich werden die Realschulen und die Volksschulen hierdurch berührt werden. Es wird und muß Schulen geben, die man ebenso gut als niedere Realschulen wie als höhere Volksschulen ansehen kann; auch unter den Schulen, die unzweifelhaft als Volksschulen zu bezeichnen sind, wird es mancherlei Abstufungen geben. In Beziehung auf die Realschulen werden wir auch hier wieder an die Nothwendigkeit erinnert werden, ihnen für ihre Organisation einen möglichst weiten Spielraum zu lassen.

Es könnte scheinen, als ob wir den eigentlichen Gegenstand unserer Erörterung aus dem Auge verloren hätten. Dieser Schein wird jedoch schwinden, wenn wir an das über die verschiedenen Ständegruppen Gesagte, die, wie es uns bedünken will, unmittelbar daraus abzuleitenden Folgerungen bezüglich der den einzelnen Schulgattungen zufallenden Unterrichtsgegenstände anreihen.

Die Volksschule wird sich in ihrem Lehrplane auf Religion, Muttersprache, vaterländische Geschichte und Geographie, geometrischen und naturkundlichen Anschauungsunterricht nebst dem damit zusammenhängenden Zeichnen, auf Rechnen und Gesang zu beschränken haben. Der Unterricht in der Muttersprache wird dem Schüler nicht nur Fertigkeit im Lesen und Schreiben, sondern auch die Befähigung zu geben suchen, mit richtigem Verständnisse Gedrucktes und Geschriebenes zu lesen und Gesprochenes zu vernehmen und in möglichst correcter und in verständlicher Weise seine eigenen Gedanken mündlich und schriftlich auszusprechen. Der geschichtliche und geographische Unterricht wird das Vaterland nicht aus dem Zusammenhange mit der übrigen Welt herausreißen dürfen. Von den innern Beziehungen der verschiedenen Unterrichtsgegenstände und der Nothwendigkeit, nicht alle neben einander zu treiben, haben wir an dieser Stelle nicht zu sprechen; aber eine Hindeutung auf beide Puncte dürfte zur Abwehr etwaiger Misverständnisse räthlich sein.

Das Gymnasium hat bis zu den im classischen Alterthume wurzelnden Fundamenten alles Sprach- und Geschichtsstudiums und bis zur wissenschaftlichen Begründung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Wissens fortzuschreiten. Hieraus ergiebt sich nicht nur auf historischer Seite das Uebergewicht der alten Sprachen und der alten Geschichte, welches sie im Gymnasium bereits haben, sondern auch die hervorragendere Stelle, die dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichte allgemeiner als jetzt zuerkannt werden muß, wenn die Einheit der Gymnasialbildung unter manchen modernen Bestrebungen nicht verloren gehen soll. Der grundlegende Charakter altsprachlicher und althistorischer Studien, sowie die Rücksicht auf die Ergänzung, welche das Gymnasium in der philosophischen Facultät findet oder doch finden sollte, und die Möglichkeit, manches nach einander zu treiben, was man leider noch so oft neben einander treibt,

werden nur ernstlich in Betracht gezogen werden müßen, um den Lehrplan des Gymnasiums vor einer schädlichen Zersplitterung zu hüten.

Die Realschule muß den Gesichtskreis ihrer Schüler durch den Unterricht in lebenden fremden Sprachen und in der Geschichte der mit dem Vaterlande in Verkehr stehenden modernen Culturvölker über die Grenzen des Vaterlandes hinaus erweitern und Mathematik und Naturwissenschaften so weit treiben, daß der Schüler eine klare, wissenschaftlich begründete Einsicht in ihre Bedeutung für Handel, Industrie und Technik gewinnt. In der Richtung, die in der Realschule dem geometrischen, und in der Ausdehnung, die dem naturwissenschaftlichen Unterrichte zu geben ist, sowie in der Rücksicht darauf, daß die Berufsthätigkeit der höheren gewerblichen Stände auf Production des Realen gerichtet ist, beruht auch die höhere Bedeutung, die der Zeichenunterricht in der Realschule gewinnt. — Das, was wir im Vorstehenden über die Unterrichtsgegenstände der Realschule gesagt haben, ist so gefaßt, daß es von den Verhältnissen, unter welchen und für welche eine Realschule gegründet wird, abhängig bleibt, wie viel und welche lebende fremde Sprachen gelehrt werden sollen und welchem der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer das Hauptgewicht beigelegt werden soll. Das Princip der allgemeinen Bildung, des erziehenden Unterrichts wird dadurch nicht verletzt. Wohl aber würde dies durch ein Uebergewicht der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer über die sprachlich-historischen geschehen; einem solchen Uebergewichte entgegenzuwirken oder dasselbe, wo es bereits vorhanden, zu beseitigen, dürfte eine der nächsten und wichtigsten Aufgaben für die Gestaltung des Realschulwesens sein. — Daraus, daß der Geschichte der modernen Culturvölker in dem geschichtlichen Unterrichte der Realschule die Hauptstelle angewiesen werden muß, folgt keineswegs, daß die Bedeutung, welche die alte Welt für die idealen Seiten der modernen Bildung gehabt hat, in der Realschule nicht zur Geltung kommen sollte. In Beziehung auf die Werke der bildenden Künste wird der Zeichenunterricht Gelegenheit geben, zur Erkenntnis jener Bedeutung zu führen; soweit es sich dabei aber um die schriftlichen Denkmale, die uns das Alterthum hinterlassen hat, handelt, wird sich die Realschule, der es an Zeit gebricht, ihren Schülern die Kenntnis der griechischen und der lateinischen Sprache zu geben, freilich mit Uebersetzungen begnügen müßen. An dieser Stelle drängt sich auch die sogen. Lateinfrage auf. Nach unserer Ansicht ist, wie schon gesagt, der lateinische Unterricht von der Realschule auszuschließen. Die wichtigsten der für die Zulassung desselben angeführten Gründe haben wir in der oben citirten Abhandlung „Zur Realschulfrage" einer Erörterung unterworfen. Eine Wiederholung des dort Gesagten vermeiden wir um so mehr, als die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit des Lateinischen in der Realschule leider für so viele eine Glaubenssache geworden ist und darum durch theoretische Gründe nicht erschüttert werden kann. Nur kurz andeuten möchten wir dies. Ist das Lateinische der Realschule unentbehrlich, so ist es auch das Griechische; Lateinisch und Griechisch sind pädagogisch untrennbar. Giebt es aber keine Bildung für höhere Stände ohne Lateinisch und Griechisch, so verliert die Realschule neben dem Gymnasium ihre innere Berechtigung. Mag man nun unsern Ansichten zustimmen oder nicht, das wird sich jedenfalls nicht leugnen lassen, daß die Lateinfrage der Realschulen wenigstens eine Streitfrage ist. Wie aber verträgt sich damit, daß in einem großen Theile Deutschlands ganz besonders auch davon, ob sich in dem Lehrplane einer Realschule Latein findet oder nicht, abhängig gemacht wird, ob dieselbe als eine Realschule erster oder zweiter Ordnung anzuerkennen sei? *)

H. Kern.

*) Wir lassen unserem geehrten Hrn. Mitarbeiter das Wort zur Darlegung seiner Ansichten über eine Reihe wichtiger Fragen ohne Unterbrechung, da wir in vielen derselben mit ihm übereinstimmen, während unsere Abweichung in wenigen Puncten aus andern Artikeln dieses Werkes zu erkennen ist. Nur in Bezug auf die Behandlung der Kirchengeschichte im Unterricht glauben wir aussprechen zu sollen, daß gewiß auch nach dem obigen Artikel durch die religiös-kirchlichen Gesichtspuncte (f. S. 588 oben) die objective Wahrheit nicht geschädigt werden darf. Die Red.

Unterrichtsministerium s. Schulregiment.

Unterrichtssprache. Es ist wohl ganz natürlich, daß zunächst die Muttersprache beim Unterrichte als die Vermittlerin zwischen Lehrer und Schüler angewendet wird, um bestimmten Gedanken Ausdruck zu geben, Vorstellungen zu erzeugen und Kenntnisse aus den verschiedenen Gebieten des Wissens mitzutheilen. Dennoch war es nicht immer so, und es können Verhältnisse eintreten, wo es angemessen oder nothwendig erscheint, eine andere als die Muttersprache zur Unterrichtssprache zu verwenden, oder selbst ein doppeltes Sprachidiom in Verwendung zu nehmen. Im Mittelalter pflegte man nicht bloß das Latein den Schülern mittels der lateinischen Sprache beizubringen, sondern alle Schulgegenstände wurden lateinisch betrieben und die Muttersprache ganz bei Seite gesetzt. Noch bis in die ersten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts war es in den Schulen mancher Länder (z. B. in Ungarn) ganz in der Ordnung, Latein gleich vom Anbeginn in der Weise zu treiben, daß man die Schüler den lateinisch geschriebenen Donatus auswendig lernen ließ. Das war nun freilich weniger zu empfehlen, als wenn man in den oberen Classen der Gymnasien bei dem altclassischen Sprachunterrichte das Latein auch wohl heute noch hie und da als Unterrichtssprache anwendet. Doch dies sind überwundne Standpuncte. Wendet wir uns vielmehr zur Beantwortung der beiden Fragen, die so viel praktisches Interesse für die Gegenwart haben, wo unberechtigte Sprachen mit berechtigten um den Vorrang streiten, in der Schule als Unterrichtssprache eine Stelle zu erhalten; nemlich ob 1) jede Muttersprache als Unterrichtssprache sich eigne, und ob es überhaupt immer gerathen sei, die Muttersprache bei Ertheilung des Unterrichtes zu verwenden; und 2) wie es dort zu halten sei, wo Kinder mit verschiedenen Muttersprachen zusammen eine Schule besuchen.

Beschränken wir uns bei der ersteren Frage zunächst auf die Volksschulen, so liegt es doch auf der Hand, daß die Kinder jeder Nation den Unterricht in ihrer Muttersprache empfangen, vorausgesetzt, daß ihre Sprache selbst so weit vorgeschritten ist, um als Bildungsmittel in Verwendung kommen zu können. So beanspruchen denn auch solche Nationen, deren Literatur kaum über die Erfindung des Alphabetes hinaus ist, — und es giebt deren z. B. in Oesterreich, wo das Völkergemisch seine höchste Stufe erreicht hat, noch mehrere, — daß die Jugend in ihrer Nationalsprache, wie man sagt, unterrichtet werde. So lange es nun um den Trivialunterricht sich handelt, hat es in solchem Falle wohl weiter kein Bedenken; daher denn auch in denjenigen Staaten, wo allerhand Völkersplitter sich erhalten haben, dem Sprachidiom derselben fast überall Rechnung getragen wird. Am meisten trifft dies außer Oesterreich noch Preußen. Wenn dort z. B. Ruthenen und Slovenen auf einer sehr niedrigen Bildungsstufe stehen und ihre Sprachen nur als zurückgebliebene Dialekte angesehen werden können, die es kaum zur Schriftsprache gebracht haben, so sind hier Wenden, Masuren, Kassuben und Littauer in gleichem Falle. Aber fast mit demselben Rechte könnte man auch verlangen, daß die Kinder der verschiedenen deutschen Mundarten, die von der Schriftsprache oft so bedeutend abweichen, in ihrer Muttersprache unterrichtet würden, was doch wohl nicht zulässig ist, während man immerhin doch wünschen muß, daß die Mundarten des Volkes überhaupt nicht unbeachtet bleiben (Kirsch, deutsches Volksschulrecht. S. 272). Daher hat sowohl die österreichische als die preußische Regierung dafür Sorge getragen, daß den genannten Nationalitäten vom Standpuncte der Gleichberechtigung aus ihre volksthümliche Sprache erhalten werde, namentlich sofern es sich um den Religionsunterricht handelt. So bestimmt schon ein Decret der Studienhofcommission in Wien von 1818, daß in Galizien und in der Bukowina den ruthenischen Kindern aller Unterricht in ruthenischer Sprache ertheilt werden solle, so lange nur ruthenische Kinder die Schule besuchten, während sie sonst nur polnischen Unterricht erhielten. Zum wenigsten sollten sie aber in Religion, Lesen und Schreiben unterrichtet werden (Kirsch, a. a. O. S. 272). Damit war allerdings zunächst die Kenntnis der alten Kirchensprache gemeint, bei deren Erlernung man

sich des ruthenischen Volksdialektes bediente. Auch in der sächsischen Gesetzgebung ist auf die lausitzer Wenden Rücksicht genommen. Nicht nur daß sie deutsch und wendisch lesen lernen, sondern man gestattet auch die Ertheilung des Religionsunterrichtes in wendischer Sprache, so lange der Gottesdienst in einer Gemeinde durchaus wendisch bleibt. Aber auch an das Verständnis und den Gebrauch der deutschen Sprache sind die Kinder in religiöser Beziehung zu gewöhnen (Ev. Volksschulgesetz §. 28).

Nach der neuern Volksschulgesetzgebung Oesterreichs hängt die Beantwortung der Frage, welche Sprache die Unterrichtssprache sein solle, von denjenigen ab, welche die Schule zu erhalten haben (Reichsschulgesetz vom 14. Mai 1869. §. 6). Daher gab es schon von jeher und giebt es auch jetzt noch in Oesterreich Volksschulen mit allerhand Unterrichtssprachen, unbekümmert, ob die Sprachen selbst den Grad der Ausbildung erhalten haben, um selbst bildend zu wirken, oder nicht (vgl. z. B. die Menge verschiedensprachiger Fibeln in: Helfert, System der österreichischen Volksschule. S. 298 ff.). Gewöhnlich tritt im letzteren Falle bald ein Mangel an Wörtern zur Bezeichnung neuer Begriffe ein, da der Wortvorrath solcher Volksdialekte, wie ruthenisch, serbisch, illyrisch u. a. sich nur auf Begriffsbestimmungen des gemeinen Lebens erstreckt. Daher mußte man zur Fabrication von Wörtern schreiten, die aber das Volk selbst nicht verstand. Wenn man nun aber auch eine Erweiterung und Vervollkommnung des Sprachidioms principiell billigen muß, so ist doch dieser Weg kein naturgemäßer, so naturgemäß es auch ist, die Elemente des Unterrichtes in der Muttersprache zu beginnen. Aber es scheint doch andererseits auch dies gewaltsame Emporbringen dieser slavischen Volksdialekte, deren Lebensfähigkeit oder Bildsamkeit zu wissenschaftlicher Verwendung man immer noch anzweifeln kann, sehr wenig zweckentsprechend, da wohl ein Culturvolk eine gebildete Sprache sich verschafft und eine solche mit ihm sich bildet, aber eine künstlich ausgebildete Sprache noch lange kein Culturvolk macht. Dazu bedarf es eben noch mancher andern großen Eigenschaften. Solche nationale Agitationen vergreifen sich insofern vollständig, als sie das Mittel für den Zweck halten. Sodann sind solche Bestrebungen dort, wo diese einzelnen versprengten kleinen Nationen innerhalb des Gebietes von Deutschland und Oesterreich, sei es in vereinzelten Ortschaften, oder selbst in mehr geschlossenen Bezirken, sich befinden, geradezu nachtheilig. Ohne Industrie und Gewerbefleiß, häufig ohne rationell betriebene Landwirthschaft, von Kunst und Wissenschaft gar nicht zu reden, sind sie aus Unkenntnis der deutschen Sprache dann auch nicht einmal in der Lage, sich die Vortheile und Vorzüge ihrer deutschen Nachbarn anzueignen, und es erscheint die Ertheilung dieser scheinbaren Gleichberechtigung für sie eher ein Unrecht, da sie in förmliche Abgeschlossenheit versetzt hinter den Culturbestrebungen ihrer Umgebung zurückzubleiben und im Verkehr gehindert zu sein verurtheilt sind. — Nicht einmal für die sogenannten Bürgerschulen ist die Nothwendigkeit der deutschen Sprache bestimmt ausgesprochen. Das Gesetz sagt nur: an den nichtdeutschen Bürgerschulen soll auch die Gelegenheit zur Erlernung der deutschen Sprache geboten werden (Reichsschulgesetz v. 14. Mai 1869. §. 17).

Viel entschiedener und mit bewußtem Zwecke verfährt die preußische Regierung in den nichtdeutschen Schulen in Schlesien, Ost- und Westpreußen und neuerdings auch in Nordschleswig. Nicht um einfach zu germanisiren, d. h. diesen Nichtdeutschen die deutsche Sprache aufzudrängen, sondern „damit auch in diesen Theilen und Gliedern der Monarchie ein lebendiges Eingehen in die Culturentwicklung des Gesammtvaterlandes und eine bewußte und energische Theilnahme an den Fortschritten desselben auf allen Gebieten des Verkehrs und der schaffenden Arbeit bezweckt werde, müßen schon die Schüler der Volksschule so weit in den Gebrauch der deutschen Sprache eingeführt und darin befestigt werden, als erforderlich ist, um sie in ihren künftigen Lebensverhältnissen zur mündlichen und schriftlichen Verständigung mit ihren deutsch redenden Mitbürgern zu befähigen.“ Daher finden sich in der preußischen Schulgesetzgebung eine Reihe von Verordnungen, wie in solchen Schulen mit nichtdeutschen Schülern vorzugehen, namentlich

wo und wie die deutsche Sprache neben der Muttersprache als Unterrichtssprache anzuwenden sei. So wird in rein wendischen, polnischen, littauischen und masurischen Schulen der Unterricht in Religion und Gesang allerdings durchgehends, der in Lesen und Schreiben nur anfänglich in der Muttersprache ertheilt, indem schon auf der mittleren Stufe an die Stelle der wendisch-deutschen oder polnisch-deutschen Fibel das Lesebuch tritt, an welches die übrigen Disciplinen: Vaterlandskunde, Geschichte, Naturgeschichte angeknüpft werden. Im Rechenunterrichte wird jedoch die polnische und wendische Sprache nur zuallererst behufs Vermittlung des Verständnisses der wichtigsten betreffenden Bezeichnungen gebraucht, dann alsbald diese Disciplin lediglich in deutscher Sprache betrieben (Centralblatt für das gesammte Unterrichtswesen in Preußen. Jahrg. 1863. S. 43. Jahrg. 1865. S. 244 u. 678). So liegt allerdings dem ganzen Unterrichte die Tendenz zu Grunde, möglichst bald und möglichst praktisch und mit Erfolg die nichtdeutschen Schüler zur Kenntnis und zur schriftlichen wie mündlichen Verwendung der deutschen Sprache zu bringen und zwar theils durch den mündlichen Gebrauch beim Unterricht in den verschiedenen, auf der obersten Stufe (außer Religion und Kirchengesang) in allen Lehrgegenständen, theils durch das Lesenlernen und den Gebrauch des deutschen Lesebuchs, endlich durch die Schreibübungen. Da das Deutschsprechen beim Unterricht, also das eigentliche deutsche Unterrichten als ein besonders wirksames Mittel angesehen werden muß, die deutsche Sprache den nichtdeutschen Schülern anzueignen, so ist in einem Regierungserlasse (Centralblatt 2c. 1868. S. 437) noch ganz besonders auf die Benutzung dieses Mittels hingewiesen. — Auch in den dänischen Schulen Nordschleswigs wird allmählich die deutsche Unterrichtssprache eingeführt, ohne vorläufig mehr, als die Benutzung des deutschen Lesebuchs zu fordern (Centralblatt 2c. 1871. S. 618).

In den sogenannten utraquistischen Schulen, wo Schüler verschiedener Muttersprache vereinigt unterrichtet werden, sind in Preußen die Verhältnisse ohngefähr dieselben, wie in den nichtdeutschen Schulen, nur daß die Kinder der verschiedenen Sprachidiome anfangs jedes in seiner Muttersprache Unterricht erhalten, bis in den oberen Classen sich beide Abtheilungen so weit nähern, daß alle Schüler der deutschen Sprache mächtig sind und die deutschen Kinder wohl auch den slavischen Dialekt sich angeeignet haben (Centralblatt. 1868. S. 434). — In Oesterreich bestehen utraquistische Schulen in diesem Sinne nicht, da man stets nur die eine Sprache gerade beim Beginn des Unterrichts berücksichtigt, nachdem man vorher darüber mit den nächsten Schulvorständen unterhandelt hat, welche von den beiden Sprachen vorauszugehen habe, um an ihr die ersten Anfangsgründe des Leseunterrichtes zu beginnen (Helfert, a. a. O. S. 302). Da kam und kommt es wohl öfter vor, daß dort, wo, wie in Schlesien, zwei slavische Mundarten, nemlich die polnische und die czechische in vielen Gemeinden mehr oder weniger gemischt gesprochen werden, die polnischen Kinder die czechischen Wörter polnisch buchstabiren, aber dann czechisch aussprechen. — Durch nationale Agitationen und durch klerikale, antideutsche Einflüsse ist in beiden Staaten den bestehenden Gesetzen über die Unterrichtssprache in Gegenden und Ländern mit gemischter Bevölkerung vielfach Eintrag geschehen. Namentlich hat man in Oesterreich die deutsche Unterrichtssprache, z. B. in Ungarn und Galizien, selbst in ganz deutschen Gemeinden gewaltsam beseitigt und die deutschen Lehrer rücksichtslos vertrieben. Anderwärts wie in Böhmen, Mähren und theilweise auch in Schlesien wird durch nationale Schulaufsicht oder durch solche Personen, die der sogenannten nationalen Partei zugethan und in der Lage sind, auf die Schule Einfluß zu nehmen, insofern Schaden angerichtet, als man deutsche Schulen zu polnischen und czechischen machen will, weil man vorgiebt, daß die Mundarten von der Mehrzahl der Schüler gesprochen werden, wenn es nicht hie und da doch der Einsicht und Energie der obersten Landesbehörde gelingt, die vorgeblichen pädagogischen Bedenken dieser Pseudopädagogen zu zerstreuen.

Dieselben Verhältnisse wie in der Volksschule finden nun auch in der Mittelschule statt. Wenn schon die Einheit des Reichs für seinen Wechselverkehr mit den Ländern

und für ihre Gesammtvertretung nicht nur ein einheitliches Unterrichtssystem, sondern auch die Einheit einer Reichssprache fordert, so kann auch auf dem Gebiete der Wissenschaft, und wenn zunächst auch nur der Schulwissenschaft, der nationale Gesichtspunkt kaum einen Platz finden, um so weniger dann, wenn eine Sprache als Unterrichtssprache dienen soll, die bezüglich ihrer eignen Entwicklung und der Leistungen in der Literatur nicht auf der Höhe der Zeit steht und bisher gar nicht oder nur in beschränktem Umfang in der Schule und im geistigen Verkehr der Nation, sondern bloß auf dem gemeinen Markte des bürgerlichen Lebens gesprochen wurde (vgl. Holzinger, zur Reform des österreichischen Gymnasialwesens, S. 14 ff.). Andererseits scheint es geboten, auch in der Mittelschule dem Anspruch auf Einführung der einen oder andern Muttersprache der Schüler Rechnung zu tragen innerhalb der zum Bestand des Ganzen gesteckten Grenzen, sei es zunächst als Gegenstand des Unterrichts oder geradezu als Unterrichtssprache für den betreffenden Cötus. So finden wir im Posenschen die deutsche und polnische Sprache in allen höheren Schulen durch alle Classen als Gegenstand des Unterrichts theils obligatorisch theils facultativ. In denjenigen Gymnasien, welche überwiegend von Schülern polnischer Nationalität besucht werden, ist in den drei unteren Classen das Polnische, in den drei oberen das Deutsche die Hauptunterrichtssprache, in dem Maße, daß das Deutsche etwa $^2/_3$, das Polnische $^1/_3$ des ganzen Unterrichts umfaßt. Der Unterricht in der katholischen Religion und in der polnischen Sprache und Literatur selbst wird in polnischer Sprache ertheilt. Der geographischen Lage der Gymnasialstädte gemäß ist im Gymnasium zu Cottbus das Wendische, in Leobschütz das Böhmische, in Tilsit das Littauische facultativer Unterrichtsgegenstand (Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen. S. 24 und 207 bis 222). — In Oesterreich bestimmt der Organisationsentwurf § 17, daß jede Landessprache Unterrichtssprache am Gymnasium sein kann. Die Wahl derselben soll sich nach dem Bedürfnisse der Bevölkerung richten, welche bei der Anstalt vorzugsweise betheiligt ist. Dasselbe gilt auch für die Realschulen (vgl. Jahresbericht des k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht für 1870. S. 195, 203—205. Ueber die Muttersprachen der Gymnasiasten und Realschüler siehe die Uebersicht im Anhange S. 40—55, der Elementarschüler S. 69. Die Unterrichtssprache der Mittelschulen ist in der angehängten Karte ersichtlich gemacht.) Ist die Bevölkerung eine gemischte, so können auch zwei Unterrichtssprachen bestehen, welche für verschiedene Schulabtheilungen oder für verschiedene Lehrgegenstände in Anwendung kommen. An jedem Gymnasium werden außerdem noch andre Landessprachen gelehrt, jedoch wurde der bisher bestehende Zwang, eine zweite Landessprache zu erlernen, durch Ministerialverordnung (1870) aufgehoben. Somit ist der Begriff der Reichssprache in Oesterreich abhanden gekommen, da es jedermann frei steht, ob und welche Landessprache er außer seiner Muttersprache in den höheren Unterrichtsanstalten erlernen will. Namentlich ist aus besonderer Abneigung der Unterricht in der deutschen Sprache jetzt sehr in den Hintergrund gedrängt. Anstatt durch die Kenntnis einer reichen, in jeder Wissenschaft ausgezeichneten Literatur die allgemeine Bildung zu erweitern, begnügt man sich mit kümmerlichen Nachahmungen oft misverstandener Originale und anstatt an einer lebensfrischen, blütenreichen Poesie sich zu erquicken, brüstet man sich mit unterschobenen, von einer unbefangenen Kritik längst als unecht anerkannten Fabrikaten. Daher ist es auch nicht zu verwundern, wenn die Führer der Slovenen in ihrer Selbstüberschätzung und Verstiegenheit alles Ernstes eine nationale Universität forderten, für einen Volksstamm, dessen Sprache von einem Reichtagsabgeordneten treffend noch als ein „Kinderlallen, das doch nicht zu wissenschaftlichen Untersuchungen tauge," bezeichnet wurde. Als Seitenstück zu dieser Prätension kann dienen, daß von czechischen Abgeordneten das Ansuchen an die Wiener Großcommune gestellt wurde, sie solle für die hundert und aber hundert böhmische Lehrjungen und für die Kinder böhmischer Arbeiter Schulen mit czechischer Unterrichtssprache errichten.

So leicht Betrachtungen über unsern in Rede stehenden Gegenstand einen politi-

schen Charakter anzunehmen drohen, so glauben wir doch noch folgende Bemerkungen hinzufügen zu sollen. Es wurde schon berührt, daß die Einheit eines Staates und zwar eines Culturstaates schon wegen der Gemeinsamkeit seiner Interessen und damit die Wohlthaten, Vortheile und Rechte allen Angehörigen zu Theil werden, jedenfalls fordere, daß die Sprache desjenigen Stammes Gemeingut aller Bewohner werde, der durch Bildung überhaupt, durch Gewerbefleiß, Industrie, Handel, Kunst und Wissenschaft eine bei weitem hervorragende Stellung vor den übrigen einnimmt; daß demnach in den niederen und höheren Bildungsanstalten seine Sprache gelehrt und theils zur besseren Kenntnis derselben, theils weil die in der Ausbildung zurückgebliebenen anderen Landessprachen für wissenschaftliche Zwecke nicht ausreichen, auch als Unterrichtssprache verwendet werde. Nun hört man wohl von einer deutschen Wissenschaft, aber nicht von einer czechischen oder polnischen; jedermann weiß, daß innerhalb der alten Grenzen Deutschlands die Industrie, das Fabrikwesen fast ausnahmslos von deutschen Händen, deutschem Gelde und mit deutscher Bildung betrieben werden und die an der ganzen Ostseite ansäßigen andern Stämme in diesen Dingen weit im Hintergrunde stehen. Die Deutschen sind demnach in Deutschland, Oesterreich einbegriffen, das eigentliche Civilisationselement. Dagegen wendet man nun ein, daß diese anders redenden Völker bisher nicht in der Lage waren, ihre Nationalität und namentlich ihre Sprache auszubilden. Wir erwähnten schon, daß dies ein vollständiges Verwechseln von Mittel und Zweck sei. Eine gebildete Sprache ohne ein gebildetes Volk ist undenkbar. Die Deutschen waren schon ein berühmtes Volk, als sie an die Ausbildung ihrer Sprache noch gar nicht dachten, sondern ihre zum Theil heute noch ausgezeichneten Werke lateinisch oder auch französisch schrieben. Wir kommen daher auf den Schluß, daß doch eigentlich nicht die Sprache die Nationalität ausmache, wenigstens nicht allein. Das beweisen auch die in alle Welt zerstreuten Juden, die trotz der verschiedenartigsten Sprachen, deren sie sich um den ganzen Erdball herum bedienen, doch Juden, d. h. eine besondere Nation bleiben. So kann nun auch umgekehrt die deutsche Sprache allein nicht germanisiren, so wenig man ein Engländer wird, wenn man sich die englische Sprache in so weit angeeignet hat, daß man an der Quelle ihrer großen Literatur schöpfen kann. Das ist so oft und so vielfach gesagt worden, daß man meinen sollte, es müße auch den Agitatoren des so oft betrogenen Volkes, das nur hie und da sein eigenes Interesse versteht und solchem Treiben entgegentritt, klar werden, wie das Gezänk um die Unterrichtssprache zum Nachtheil ihrer eigenen Nation ausfällt, — wenn sie eben nicht von Eigennutz und Selbstsucht geleitet würden. Es ist auch unsre Ansicht, daß der ganze Nationalitätenhader zunächst innerhalb des alten Deutschlands nur durch den mächtigen Ausgleich der Bildung und des Verkehrs beseitigt werden kann. Wir meinen aber nicht, daß es nothwendig sei, die Sprachen der andern Nationen, die zwischen und neben den Deutschen wohnen, wie Rußland an den Polen thut, mit Stumpf und Stiel auszureuten; vielmehr muß es Pflicht der mit der Leitung des Schulwesens betrauten Behörden sein, die Sprache jeder Nation zu schonen und zu pflegen, so weit sie mit dem tiefinnersten Gemüths- und Seelenleben, mit seiner Religion in Beziehung steht; dort aber, wo Fortkommen, intellectuelle Bildung, Befähigung zu Amt und Geschäft in Frage gestellt sind, dafür zu sorgen, daß auch die eine andre, weniger fortgebildete Sprache redenden und nur auf einen engen Raum beschränkten Nationalitäten befähigt werden, die Cultursprache des gemeinsamen Vaterlandes mit Vortheil zu gebrauchen. **Fr. W. Schubert.**

Unterrichtszeit. Nur ein bestimmtes Lebensalter und während desselben nur eine gewiße Anzahl von Tagesstunden kann für den unmittelbaren Unterricht in Anspruch genommen werden. Zu ermitteln, welches diese Zeit nach den gesetzlichen Bestimmungen und welche nach den Grundsätzen einer gesunden Pädagogik unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Unterrichtszweckes und der übrigen Lebensverhältnisse als die angemessenste anzusehen sei, ist der Zweck dieses Artikels.

Elementar- und Volksschule. Die erste Frage ist, wann soll der Unterricht

begonnen werden? Quintilian sagt I. 1. 15: Quidam literis instituendos, qui minore septem annis essent, non putaverunt, quod illa primum aetas et intellectum disciplinarum capere et laborem pati possit. Er selbst aber fügt als seine Ansicht hinzu, daß es rathsam sei, schon früher, wenn auch nur weniges, den Kindern beizubringen und sie nicht unthätig zu lassen. Dies würde aber immerhin nur Gegenstand der mütterlichen, mehr oder weniger gelegentlichen Unterweisung sein dürfen. Auch in Athen begann die eigentliche Lehrzeit mit Beendigung des 7. Lebensjahres. Erheblich weicht davon die Bestimmung des preußischen Allgemeinen Landrechts (II. Tit. 12. §. 43) ab, welches die allgemeine Schulpflicht ausspricht und die entsprechende Bestimmung (§. 1) des Generallandschulreglements von 1763 aufnimmt: „Jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem 5. Jahre zur Schule zu schicken.“ — Trotz dieses Paragraphen ist gerade der Anfangspunct je nach den älteren provinciellen Bestimmungen in den verschiedenen Landestheilen sehr verschieden geblieben, selbst in Theilen derselben Provinz, wie z. B. in der Niederlausitz das vollendete 7. Jahr als Anfangspunct gesetzt ist, während in der übrigen Provinz die Bestimmung des Landrechtes galt. (Die einzelnen preußischen Bestimmungen s. b. Rönne, das Unterrichtswesen d. preuß. Staats. I. 560 ff.) Aehnliche Verschiedenheiten zeigen natürlich auch die andern deutschen Länder, worüber wir auf die einzelnen Art. verweisen. So setzen Braunschweig (I. 740), Mecklenburg (IV. 631. 644), Oesterreich (V. 247) das vollendete 5. Jahr, Baden (I. 387), Bayern (I. 429), Hannover (III. 327), Hessen (III. 479. 512), Nassau (V. 35), Oldenburg (V. 570), Sachsen (VII. 480) das 6. Jahr fest, während es in Großbritannien (III. 93) häufig genug vorzukommen scheint, daß die Kinder schon viel früher dem öffentlichen Unterrichte übergeben werden, in Belgien (I. 496) dagegen das 7. Lebensjahr bestimmt ist.*) Für den öffentlichen Unterricht nun, um den es sich hier allein handelt, der eine größere Anzahl von Schülern und Unterrichtsstunden voraussetzt, als der Privatunterricht, scheint das vollendete 6. Lebensjahr das richtige zu sein. Treffend sprechen sich hierüber die Motive zu dem §. 21 des unter dem Ministerium Bethmann-Hollweg entworfenen Unterrichtsgesetzes aus (die Gesetzgebung a. d. Gebiete des Unterrichtswesens i. Preußen v. J. 1817—68. Berlin 1869). Der Paragraph lautet: (S. 204) „Die Verpflichtung zum Besuch der öffentlichen Volksschule beginnt mit dem vollendeten 6. Lebensjahre und dauert bis zu dem der Vollendung des 14. Lebensjahres zunächst liegenden Entlassungstermin. Für Kinder, deren Wohnort über eine Viertelmeile von der Schule entfernt ist, beginnt die Schulpflichtigkeit erst mit dem vollendeten 7. Lebensjahre.“ Und die Motive dazu (S. 237) lauten: „Nach allgemeiner Erfahrung haben Kinder mit dem 5. Lebensjahre nur in seltenen Ausnahmefällen die hinreichende körperliche und geistige Reife erlangt, um mit Erfolg für ihre Ausbildung und ohne Gefährdung ihrer körperlichen Entwickelung schon einen mehrstündigen, ununterbrochenen, geordneten Unterricht empfangen zu können. Es ist dem Kinde förderlicher, wenn dasselbe bis zum 6. Lebensjahre lediglich der häuslichen Erziehung überlassen bleibt, oder wo die häuslichen Verhältnisse dies wünschenswerth machen, sogenannten Spielschulen oder Kleinkinderbewahranstalten oder Kindergärten übergeben wird.“ Eine ausführliche Besprechung enthält auch der Art. Aufnahme.

Auch in Betreff des Endpunctes sind die Bestimmungen natürlich sehr verschieden. Die landrechtliche Bestimmung für Preußen II. 12. §. 46 lautet: „Der Schulunterricht muß so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind nach dem Befunde seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse gefaßt hat.“ Dies gilt im allgemeinen noch jetzt als rechtliche Norm. In den

*) In Württemberg war bis 1859 das 6., seitdem ist das 7. Lebensjahr festgesetzt, so jedoch, daß den Eltern freisteht, auch schon ein Jahr früher, d. h. in dem Calenderjahre die Kinder zur Schule zu schicken, in welchem sie das 6. Lebensjahr zurücklegen.

bei weitem meisten Fällen wird aber für die evangelische Volksschule die Confirmation, also das 14. Lebensjahr als der Zeitpunct festgehalten, bis zu dem der Unterricht fortzusetzen ist, und dies gilt auch in den meisten protestantischen Ländern. Die Mädchen werden wohl auch eher entlassen; so ist in Baden (I. 387), Meiningen (VII. 516) gesetzlich das 13. Lebensjahr für die Mädchen, das 14. Jahr für die Knaben als Alter der Entlassung festgestellt.*) In Bayern (I. 429) ist das 13. Jahr bestimmt; doch folgt dem Besuche der eigentlichen Volksschule dann noch der der Sonntagsschule bis zum 16. Jahre, wie es scheint, ohne sonderlichen Gewinn. In Oesterreich dauert die Schulpflicht wohl auch jetzt noch nur bis zum 12. Lebensjahre (V. 263). In Großbritannien, wo bekanntlich kein Schulzwang herrscht, scheinen das 6.—10. Lebensjahr diejenigen zu sein, in denen die Schulen am regelmäßigsten besucht werden (III. 93). Oben ist bereits mitgetheilt, daß das preußische Ministerium eine von dem „subjectiven Ermessen" des Seelsorgers unabhängige Bestimmung über den Entlassungstermin in das Unterrichtsgesetz aufzunehmen beabsichtigte. Man wird den Motiven (S. 238) wohl beistimmen: „die Berechtigung zum Austritt aus der Elementarschule kann bei einer geordneten Schulverwaltung und wenn die Bildungsinteressen der Jugend sicher gestellt sein sollen, nicht von dem subjectiven Ermessen des Pfarrers, für welches in der bestehenden Gesetzgebung ein sicherer objectiver Anhalt fehlt, abhängig gemacht bleiben. Die pädagogische Erfahrung spricht dafür, daß einerseits vor dem 14. Lebensjahre ein Abschluß der für das Leben erforderlichen Elementarbildung nicht erreicht werden kann und daß andrerseits ein über dieses Alter weit hinausgehendes Verbleiben in der Elementarschule die letztere in der Lösung ihrer Gesammtaufgabe behindert und für das betreffende Individuum ohne wesentlichen Nutzen ist." Uebrigens vgl. d. Art. Entlassung und Schulzwang.

Eine zweite Frage entsteht nach der Anzahl der Unterrichtsstunden. Auch diese ist in den einzelnen Ländern sehr verschieden. In Deutschland werden wohl überall die Nachmittage des Mittwochs und Sonnabends freigegeben; dasselbe findet aber auch größtentheils in außerdeutschen Ländern statt; doch ist es in Großbritannien nicht ungewöhnlich, statt dessen den ganzen Sonnabend ohne Unterricht zu lassen. Je nach den Umständen und dem Alter variirt die Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden zwischen 16 und 32. Es handelt sich nemlich außer der Berücksichtigung des Alters darum, ob sämmtliche Schüler der verschiedensten Altersstufen in einer einzigen oder ob sie in getrennten Classen unterrichtet werden, ferner ob für individuelle Bedürfnisse sogenannte Hüteschulen, Fabrikschulen u. s. w. eingerichtet sind. Werden die verschiedenen Altersstufen nicht getrennt, so ist die gewöhnliche Anzahl der wöchentlichen Stunden 30, indem täglich 6 Stunden gegeben werden und die beiden freien Nachmittage mit je 3 Stunden ausfallen. So ist es in Hannover (III. 381), Hessen (III. 515), Holstein (VII. 704), Mecklenburg (IV. 631. 644), Nassau (V. 35), Oldenburg (V. 571), Preußen, Sachsen (VII. 483), Thüringen. Doch werden die Anfangsclassen auch wohl kürzere Zeit beschäftigt, was jedenfalls sehr rathsam ist. So erhält in Hessen-Darmstadt (a. a. O.) die Elementarclasse nur 2 Stunden täglichen Unterricht. Es ist aber auch nicht selten, z. B. in Bayern (I. 434), Kurhessen (III. 482) u. a., daß auch auf die vollen Schultage nur 5 Unterrichtsstunden fallen; in Oesterreich (V. 317) sinkt diese Zahl auf 4 Stunden, also wöchentlich auf 20 Stunden herab. Werden dagegen die Schüler getrennt nach dem Alter oder der Befähigung, so können die einzelnen Classen von einem Lehrer natürlich nur eine geringere Anzahl von Lehrstunden erhalten. So kommen in Baden auf jede Abtheilung täglich nur 3 Stunden (I. 392), in Braunschweig auch im Winter (I. 742) je nach dem Alter 12, 16, 28 Stunden; in Nassau (V. 35) wurde die Ober-

*) In Württemberg endigt die Schulpflichtigkeit am 23. April (Georgii) desjenigen Calenderjahres, in welchem der Schüler das 14. Lebensjahr zurücklegt. (Sonntags- und Fortbildungsschulen mit mannigfach modificirten Bestimmungen folgen gesetzlich noch zum mindesten 1 Jahr nach.)

classe täglich in 4 Vormittagsstunden, die Unterclasse in 3 Nachmittagsstunden, in Oesterreich (V. 317) die Oberclasse in 3, die Unterclasse in 2 Stunden unterrichtet. Eine weitere, oft sehr ausgedehnte Ermäßigung findet vielfach im Sommer statt. So erhält in Baden jede der 3 Abtheilungen nur 2 Stunden (I. 392), in Mecklenburg (IV. 631) 2 oder 3 Stunden, in Oldenburg kommen auf die Oberclasse 2 Vormittagsstunden, auf die Unterclasse 2½ Nachmittagsstunden (V. 570); in Hannover wurden getrennte Classen in 12, vereinte Classen in 18 Stunden wöchentlich unterrichtet (III. 331), in Kurhessen durfte der Unterricht auch im Sommer nicht unter 18 Stunden heruntergehen (III. 482). — In dieser Trennung der Altersstufen verbunden mit vermindertem Unterrichte der einzelnen hat man die unter dem Namen der Halbtagsschulen übliche Einrichtung. Dieselben sind in dem bekannten Buche von Gektsch (Einrichtung und Lehrplan für Dorfschulen ꝛc.) auf dem Grunde klarer pädagogischer Einsicht und mitten aus einer zwar vielleicht nicht ausgedehnten, aber mit eingehendem Verständnis benutzten langjährigen Erfahrung heraus mit der Lebendigkeit und Wärme einer festen innerlichen Ueberzeugung empfohlen worden. Dennoch werden sie vielfach in den staatlichen Reglements, namentlich auch in den größeren Staaten Oesterreich (V. 275. 317) und Preußen, nur als ein Nothbehelf angesehen, so daß sie hier nur unter erschwerenden Bedingungen oder nur als Ausnahme stattfinden sollen, auf deren baldige Abstellung hinzuwirken sei. Vgl. die preußischen Regulative in dem Art. Schulregulativ S. 230, und in Uebereinstimmung damit sagen die Motive zu dem Unterrichtsgesetzentwurf (S. 237): „Die sogenannten Halbtagsschulen sind, ausgezeichnete Leistungen unter besonders günstigen Verhältnissen abgerechnet, als ein Nothbehelf anzusehen und ist daher deren Einrichtung nur auf die Fälle des dringendsten Bedürfnisses beschränkt. . . An den öffentlichen Volksschulen können hinsichtlich der Ausdehnung der Unterrichtsstunden von dem einseitigen Standpunkte der Betheiligten aus Anforderungen gemacht werden, welche entweder im Interesse der Jugenderziehung im ganzen zu weit gehen oder in Berücksichtigung häuslicher und materieller Interessen den Zweck des Unterrichts gefährden. Die Schule kann aber auch bei ihren Anforderungen an Zeit und Kraft der Schüler die Verhältnisse und Bedürfnisse der Familie und ihrer Existenz nicht gänzlich außer Acht lassen. Hiernach ist in §. 19 das höchste Maß der wöchentlichen Unterrichtsstunden in der öffentlichen Volksschule auf 30 festgesetzt und nachgelassen, daß dieses Maß auf 18 Stunden herabgesetzt werde. . . . Um indessen hier jeder Willkür vorzubeugen, und überall, wo es die Verhältnisse gestatten, den Normalstand herzustellen, ist eine Herabsetzung der Zahl unter 26 Unterrichtsstunden wöchentlich von der Genehmigung der Bezirksregierung abhängig gemacht.“ Die Hauptfrage hat in dem Artikel Halbtagsschule eine sehr eingehende und umsichtige Erörterung gefunden. Während Dörtenbach sich im allgemeinen gegen diese Theilung erklärt, gesteht er doch die Zuläßigkeit derselben unter Verhältnissen zu, wie sie gerade sehr häufig vorhanden sind, nemlich für alle die Dorfschulen, an denen nur ein Lehrer angestellt ist, so daß also sonst alle Jahresclassen vereinigt werden müßten und daher eine Trennung in zahlreiche Abtheilungen nothwendig wäre. Für diese scheint aber die Einrichtung der Halbtagsschule der Vereinigung der Schüler von allen Altersstufen durchaus vorzuziehen. Denn es muß billig Verwunderung erregen, daß für den Unterricht einer großen Schülerzahl in zahlreichen Abtheilungen eine geringere Lehrtüchtigkeit in Anspruch genommen wird, als für eine geringere und gleichmäßigere Schülerzahl. Da in jenem Falle nur eine Abtheilung eigentlich vom Lehrer unterrichtet, die übrigen dagegen beschäftigt werden, um das Erlernte zu üben, so handelt es sich für den Lehrer zunächst um die nicht leichte Aufgabe, stets eine ausgedehnte, zweckmäßige, feine Hülfe nicht in Anspruch nehmende Beschäftigung für die verschiedenen Abtheilungen zu beschaffen. Daneben wird aber seine Aufmerksamkeit nur eine sehr getheilte sein können, und er sich nicht ganz der Unterweisung derjenigen hingeben dürfen, welche er gerade unterrichtet; sie wird im Gegentheil durch die Beaufsichtigung der andern Abtheilungen vielfach gestört und unterbrochen werden. Ferner

wird die nachträgliche Controle der Arbeiten, mit denen diese Abtheilungen beschäftigt sind, einen so ausgedehnten Raum von der eigentlichen Unterrichtszeit in Anspruch nehmen, daß auch hierdurch die zum Unterricht selbst bestimmte Zeit erheblich verkürzt wird. Besonders bedenklich erscheint die ungetheilte Schule für die Anfangsclasse, welche eine solche Beschäftigung fast noch gar nicht gestattet, eine specielle Einwirkung und lebendige Anregung seitens des Lehrers erfordert. In der ungetheilten Schule werden sie nothwendig daran gewöhnt, eine längere Zeit unthätig und für sich hinbrütend still zu sitzen, eine Gewohnheit, die mit den bedenklichsten sittlichen und geistigen Gefahren derart verbunden ist, daß ein solcher Aufenthalt in der Schule das geistig träge Kind in seinen Träumen bestärkt, für das geweckte zu allerhand Ungezogenheit und Unfug, dessen Schuld dann die Schule trägt, die Versuchung bietet, jedenfalls aber nicht geeignet ist, den Schülern Lust und Freude am Schulleben einzuflößen, sondern ihm diese Zeit zur ärgsten Pein macht. Aber auch für die spätere Altersstufe gilt, worauf Goltzsch (S. 29) aufmerksam macht, daß unter den Verhältnissen einer einclassigen Schule von einem stetigen Fortschritte, von einem, wenn auch langsam, aber doch sichtbaren Wachsen der Fertigkeit und Kenntnis nicht die Rede sei, daß im Gegentheil sich „Lehrer und Schüler je nach dem Bedürfnisse der Einzelnen oder Meisten hin- und herbewegen." Und doch besteht gerade darin, daß das Kind seine Kraft zunehmen, den Kreis seiner Kenntnisse sich erweitern sieht, daß es einen, wenn auch noch so kleinen, doch sichtbaren Fortschritt gewart, ein Hauptreiz zum Weiterlernen, und zwar nicht bloß für den Schüler, sondern auch für den Lehrer selbst. — Die Mangelhaftigkeit des Unterrichtes in einclassigen Schulen wird, wie Goltzsch richtig bemerkt, um so größer sein, als die angehenden Lehrer zwar ausführlich darüber unterrichtet werden, wie der einzelne Lehrstoff didaktisch und methodisch zu verarbeiten sei, aber nicht, wie sie ihre Schule einzurichten haben, damit die Masse der Kinder von den verschiedensten Altersstufen zweckmäßig beschäftigt und jedes einzelne, soweit es nicht die unmittelbare Anregung des Unterrichtes genießt, passend geübt werde. So spricht sich auch Flashar (s. d. Art. Elementarschule S. 100) entschieden für die Einrichtung der Halbtagsschule aus. Allerdings muß die geringere Unterrichtszeit tüchtig benutzt, d. h. der Schüler zu lebhafter, geistiger Thätigkeit angehalten werden; dies läßt sich aber leichter von dem Lehrer erwarten, wenn er sich ganz allein dem Unterrichtsgegenstande und den vor ihm sitzenden Schülern zuwenden kann, als wenn er genöthigt ist, auch den andern Abtheilungen eine mehr oder weniger beaufsichtigende Thätigkeit und Aufmerksamkeit zu schenken. Dagegen betrachtet Goltzsch, indem er (S. 46) auf eine besonders lebendige, freiwillige, häusliche Thätigkeit für die Zwecke der Schule rechnet, die Verhältnisse in einem zu idealen Lichte und geht zu weit, wenn er die Herabsetzung der Unterrichtszeit auf je 3, ja im Sommer auf je 2 tägliche Stunden, nicht etwa „dem Uebelstande des Unterrichts in der ungetheilten Dorfschule gegenüber als Auskunftsmittel und erträglichen Nothbehelf" angesehen wissen will, sondern überhaupt für völlig ausreichend hält. In dieser Beziehung hat Dörtenbach a. a. O. ebensowohl die Angriffe gegen Goltzsch, als auch die gepriesenen Vortheile der Halbtagsschule auf das richtige Maß zurückgeführt. Wo daher die Anzahl der Schüler und die Verhältnisse der Schulgemeinde eine Anstellung zweier Lehrer und damit zugleich die Theilung der Schule in getrennte Classen theils fordern, theils gestatten, wird eine Unterrichtszeit von 5—6 täglichen Lehrstunden als die normale festgehalten werden müßen.

Was nun die sogenannten Sommerschulen, Hüteschulen, Fabrikschulen (s. d. Art.) betrifft, so hat der Staat unleugbar die Verpflichtung, die er schon in dem allgemeinen Schulzwang zur Geltung bringt, sich unverständigen Eltern gegenüber der unmündigen Kinder soweit anzunehmen, daß er ihnen einen Schulunterricht erwirkt, der sie mit den nothwendigsten Elementarkenntnissen versieht. Andrerseits muß er den Conflict mit der elterlichen Gewalt, dem gleichberechtigten Factor in der Erziehung, zu vermeiden bemüht sein und dafür ist, wie die preuß. Regulative (S. 62) sagen, als Grundsatz festzuhalten,

„daß die Schule auch in ihrer äußeren Einrichtung, soweit es ihr Hauptzweck gestattet, sich dem Leben und seinen Bedürfnissen anschließe." Diese letzteren sind aber theils nach der geschichtlichen Entwicklung der Lebensverhältnisse, theils nach localen, klimatischen Bedingungen so mannigfaltig, daß es sehr thöricht sein würde, von oben her eine allgemein gültige Regel für diese feststellen zu wollen; es muß vielmehr für diese Bestimmungen dem Ermessen der unteren, mit den Verhältnissen genügend vertrauten Behörde ein nicht zu beschränkter Spielraum gelassen werden.

Ist so das Maß der wöchentlichen Unterrichtsstunden bestimmt, so handelt es sich weiter um die Tageszeit, auf welche dieselben zu legen sind. Hier ist einerseits zu erwägen, daß oft eine nicht unbedeutende Zeit auf den Schulweg selbst gerechnet werden muß, der bisweilen, namentlich im Winter und für die kleineren Kinder mit mancherlei Hindernissen verbunden ist, und daß gerade dieser eine besondere Veranlassung zu mancherlei Unfug gewährt, so daß man ihn nicht ohne Noth von den Schulkindern, sei es von den größeren, die schon zu Hause Hülfe leisten können, im Interesse des Zeitgewinns, sei es von den kleineren wegen der Gefährlichkeit wiederholen lassen möchte. Da aber andrerseits eine zu ausgedehnte, ununterbrochene Beschäftigung der Kinder in der Schule geistig und körperlich deprimirend wirkt, so wird man die Kinder nicht länger in der Schule zurückhalten, als sie geistig angeregt beschäftigt werden können. Man wird nun kaum irren, daß für Kinder von 6—10 Jahren 3 auf einander folgende Stunden, incl. der Pausen, durchschnittlich ein passendes Maß seien, wenn man auch für das erste Schuljahr noch eine Beschränkung auf 2 Stunden vorziehen wird. Für ein vorgerückteres Alter werden auch vier Stunden ausnahmsweise, etwa an den beiden Tagen, an denen der Nachmittag frei ist, angenommen werden können. Soll nur die Oberclasse der Volksschule täglich einen 5 oder 6stündigen Unterricht erhalten, so wird es natürlich sein, 3 Stunden auf den Vormittag, 2 oder 3 Stunden auf den Nachmittag zu verlegen. Wird aber jede Abtheilung in der Halbtagsschule täglich nur in 3 Stunden unterrichtet, so wird es unbedingt unzulässig sein, dem Lehrer zuzumuthen, daß er 6 Stunden hinter einander unterrichte; im Gegentheil, selbst wenn er es wollte, um den Nachmittag zur freien Disposition zu haben, würde man dies im Interesse der Schüler nicht dulden dürfen, weil man annehmen müßte, daß er in den letzten Stunden viel zu abgespannt sein würde, um einen erfolgreichen, anregenden Unterricht zu ertheilen. Da erscheint es nun ganz angemessen, daß, wie in Oldenburg, am Vormittage die Oberclasse, am Nachmittage die Unterclasse unterrichtet werde. Ist aber der Weg nicht zu weit, so können, namentlich im Sommer, auch zu den 3 Stunden für die Oberclasse noch 1 Stunde für die Unterclasse auf den Vormittag und die beiden andern Stunden für die letztere auf den Nachmittag fallen. Um dem Lehrer nicht die freien Nachmittage am Mittwoch und Sonnabend zu rauben, was in Bayern für den Mittwoch wirklich geschieht (I. 435), wird es überhaupt bei den Halbtagsschulen nothwendig sein, an diesen Tagen beide Classen theilweise zu combiniren; Goltzsch schlägt vor (S. 48), den daraus besonders für die Oberclasse herbeigeführten Nachtheil dadurch zu ersetzen, daß die Schüler derselben an diesen Tagen noch 1 Stunde länger verweilen, also 4 Stunden unterrichtet werden. — Als Unterrichtsstunden werden die Stunden von 7 oder 8—11, und Nachmittags von 1 oder 2—4 zu wählen sein, wobei im Winter darauf Rücksicht zu nehmen ist, daß namentlich in Niederdeutschland die Dunkelheit schon früh eintritt, so daß eine Einrichtung, wie in Baden (I. 392), die 2. und 3. Abtheilung im Winter von 1—4 zu unterrichten, sich nicht empfehlen dürfte.

Es bleibt noch übrig, der Ferien zu gedenken (s. d. Art.). Auch hierüber differiren natürlich die Bestimmungen. Rechnet man die einzelnen Ferienzeiten zusammen, die sich theils an die hohen Festtage anschließen und namentlich an Weihnachten sich bis zum 2. Januar zu erstrecken pflegen, theils in größerem Zusammenhange in die Erntezeit oder je nach den individuellen Bedürfnissen der Gegenden in andre Zeiten gelegt sind, wo sich die ländliche Arbeit sehr häuft und die Hülfe der Kinder nothwendig wird,

so kommt meistens eine Zeit von 7—9 Wochen für die Dorfschule heraus, wogegen sich für die städtischen Volksschulen die Ferienzeit um etwa 2 Wochen verkürzt, während dort wieder manche einzelne Tage durch die Jahrmärkte, an denen die Kinder die Eltern unterstützen müßen, vom Unterrichte frei sind. So faßt der preuß. Gesetzentwurf (S. 205) die sehr verschiedenartigen speciellen Verfügungen der Provincialbehörden (s. Rönne I. 629 ff.) über die Ferien §. 25 dahin zusammen: „An den öffentlichen Volksschulen dürfen jährlich bis zu 8 Wochen Ferien gegeben werden. Die Vertheilung derselben auf die einzelnen Zeiten ist dann den Schulinspectoren überlassen."

Gymnasien und Realschulen. In dem Art. Aufnahme ist bereits über das Alter gesprochen, in welchem die Aufnahme in die unterste Classe dieser Schulen zu erfolgen pflegt. Oesterreich (Entwurf d. Organisation der Gymnasien u. Realschulen, Wien, 1849 §. 59) und Preußen schreiben das vollendete 9. Lebensjahr (denn so ist nach Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, Berlin 1864. S. 32 der unbestimmte Ausdruck in dem bekannten Circul.-Rescr. v. 24. Oct. 1837: „nicht vor dem 10. Jahre" zu verstehen) für den Eintritt in die unterste Classe vor. Da in beiden Staaten hier der Anfangsunterricht im Lateinischen begonnen wird, so erscheint es nothwendig, den Zeitpunct nicht früher anzunehmen, während freilich im Privatunterricht bei fähigen Knaben mit der Unterweisung im Lateinischen auch wohl eher begonnen werden könnte. In Preußen ist die Dauer des Cursus in den untern Classen auf 1 Jahr, in den 3 oberen auf 2 Jahre festgestellt, doch so, daß Tertia ausnahmsweise auch wohl in kürzerer Zeit absolvirt werden kann. Der Bethmann'sche Entwurf sagt §. 135: (S. 219) „Frühere Versetzungen sind in den Classen von VI—III. incl. nicht ausgeschlossen. Bei den Realschulen 2. Ordnung ist ein einjähriger Cursus auch in II. gestattet." Auf die 6 Classen kommt also bei normalem Fortschreiten eine Unterrichtszeit von 9 Jahren; doch ist bei der zunehmenden Strenge in den Versetzungen selbst für diejenigen, die das Endziel der Gymnasialbildung, das Abiturientenexamen, von früh an ins Auge fassen, ein Verweilen über den Cursus in dieser oder jener Classe nichts ungewöhnliches, so daß wohl kaum die Hälfte der Abiturienten sich wird rühmen können, ein solch normales Fortschreiten durch alle Classen in 9 Jahren erreicht zu haben.*) In Oesterreich (Organ. Entw. §. 4), wo 8 Classen sind, wird auf jede Classe nur 1 Jahr gerechnet, so daß dort das gesammte Gymnasium in 8 Jahren durchlaufen werden soll.

Die Stundenzahl ist durch die Normalpläne festgestellt; sie beträgt in Preußen (Wiese, 24 u. 27) für die unterste Classe der Gymnasien 28 Stunden, für die übrigen 30 Stunden, zu denen noch die Stunden im Gesang, Turnen, und die facultativen im Hebräischen und Zeichnen hinzutreten; für die Realschulen sind 30 Stunden in VI., 31 Stunden in V. und 32 Stunden in den andern Classen bestimmt, unter denen allerdings 2 obligate Zeichenstunden durch alle Classen gehen. Mit der strengen Durchführung des Normalplans hat sich so die Stundenzahl gegen früher um 2 ermäßigt, während sonst gewöhnlich trotz des Normalplans vom 24. Oct. 1837 in allen Classen an sämmtlichen Vormittagen 4 Stunden und an den Nachmittagen mit Ausnahme der beiden freien Tage 2 Stunden, im ganzen also 32 Stunden Unterricht ertheilt wurde. In Oesterreich beträgt die Anzahl der Lehrstunden (Organ. Entw. §. 52) 22—26 wöchentlich, indem die Differenz durch die Verschiedenheit der Zeit bedingt wird, die auf die Erlernung der neben der Muttersprache zu behandelnden zweiten lebenden Sprache verwendet werden muß. In Bayern ist ebenfalls die Anzahl 22—24 (I. 449), in Baden 24—28 (I. 403) nach den verschiedenen Classenstufen. Dagegen ist in Norddeutschland die Anzahl größtentheils erheblicher, so in Hannover (III. 309) und Meck-

*) Eine entgegengesetzte Behauptung von Büchner in Schwerin (Progr. 1868, S. 23) muß billig Wunder nehmen; auch konnten ihn nicht die Gymnasien der Nachbarprovinzen, Pommern und Brandenburg dazu verleiten. Aus den statistischen Angaben bei Wiese, Höh. Schulen S. 516, ergiebt sich ein Durchschnittsalter der Abiturienten für die 5 Jahre 1859—63 von 19,6 Jahren in Brandenburg von 19,82 Jahren, in Pommern von 19,42 Jahren.

lenburg (IV. 640) 32, in Meiningen (VII. 533) und Nassau (V. 69) sogar 32—34 in Sachsen in den unteren Classen 26—28, in den mittleren und oberen 30—32 (VII. 479); in manchen Realschulen steigt die Anzahl aber noch bedeutend höher, so in der städtischen Gewerbeschule in Berlin in I. bis auf 37 Stunden (Wiese, S. 29). — Als der österr. Organisationsentwurf im Jahre 1849 erschien, glaubte sich die Behörde mit dem Hinweise darauf, daß „die Schüler der 4. Normalclasse seit langem sogar wöchentlich 30 Schulstunden" hätten (S. 8), darüber rechtfertigen zu müßen, daß sie die Anzahl der Lehrstunden erhöhe. Dem gegenüber sprach Mützel (Zeitschr. f. Gymn. IV. 22) die Erwartung aus, daß es allmählich möglich sein werde, indem sich das Publicum daran gewöhnen und Mittel und Zweck in richtiges Verhältnis bringen werde, die Zahl der Unterrichtsstunden bis auf 28 und 30 zu erhöhen. Andrerseits hatte Roth, um die Ueberbürdung der Bayerischen Schüler mit einer zu großen Anzahl von Unterrichtsstunden zu verhindern, eine Herabsetzung der Stunden auf die obige geringere Zahl für Bayern befürwortet. So oft freilich jemand in den letzten 20 Jahren über die methodische Behandlung eines speciellen Unterrichtsgegenstandes gesprochen oder geschrieben hat, so oft ist auch von ihm die Anforderung einer Vermehrung der Stundenzahl für dieses Fach gestellt worden, sei es, daß er eine Verminderung der Unterrichtsstunden, die andern Fächern zugewiesen waren, oder eine Vermehrung der Unterrichtszeit im allgemeinen verlangte. Erst in der neuesten Zeit ist von Berlin aus, wo verschiedene, einflußreiche Stimmen den Nachmittagsunterricht beseitigt zu sehen wünschen, eine Frage, auf deren Erörterung weiter unten eingegangen werden muß, eine Verminderung der Lehrstunden in Aussicht genommen worden. Es ist nun nicht zu leugnen, daß eine Anzahl von 30 oder 32 obligaten Lehrstunden keine Ueberbürdung der Schüler involviren würde, wenn nicht für dieselben zugleich eine sehr ausgedehnte, häusliche Arbeit beansprucht, sondern dem freien, selbständigen Privatfleiß ein angemessener Spielraum gelassen würde. Wie sehr aber auch die Behörden durch Verfügungen dagegen ankämpfen, die Schüler in dieser Weise zu überbürden, so bleiben diese Bemühungen doch größtentheils erfolglos, so lange in der Schlußprüfung ein so ausgedehntes, detaillirtes, gedächtnismäßiges Wissen in den verschiedensten Unterrichtsfächern verlangt wird. Auf diese Weise wird aber die Zahl von 30 Lehrstunden mit den sie begleitenden, ausgedehnten, häuslichen Arbeiten für den fleißigen und ordentlichen Schüler, der dieselben gewissenhaft und selbständig lösen will, wenn er nicht eine besondere Begabung hat, so erschöpfend, daß ihm zu seinem Privatstudium wenig oder gar keine Zeit übrig bleibt, und gerade am wenigsten da, wo man sie ihm am meisten wünschen möchte und die besten Früchte derselben sehen würde, wo Privatstudien zu einer Ueberleitung zu den freien akademischen Studien dienen sollten, nemlich in dem letzten Jahre der Prima. Damit verträgt es sich sehr wohl, wenn von andrer Seite geklagt wird, die Schüler arbeiteten nicht zu viel, sondern zu wenig. Denn für die trägen und vergnügungssüchtigen Schüler wird durch allerhand Hülfsmittel in den zahlreichen Präparationen und Uebersetzungen, durch gegenseitiges Abschreiben, durch Annahme von Hauslehrern oder Privatunterricht vor den Versetzungen u. s. w. die Arbeit so weit erleichtert, daß der Nutzen der Aufgaben ihnen doch zu einem guten Theil verloren geht und das Erlernte eben nur in einem während der kurzen Zeit der Prüfung aufweisbaren Stoffe besteht. Wie wenig Werth es aber für die eigentliche Bildung hat, allen Nachdruck auf die Prüfung zu legen, und wie es möglich wird, solchen Anforderungen durch mechanisches Abrichten ad hoc zu genügen, das lehren die Vorbereitungsanstalten zum Officiersexamen und ebenso die jetzt fast ausnahmslos benutzten Repetitorien für die juristische Prüfung zur Genüge. Würden die allgemeinen Ansprüche in der Abiturientenprüfung, nicht gerade vermindert, aber nicht mit gleicher Strenge für alle Unterrichtsfächer und in allen einzelnen Puncten festgehalten, betrachtete man die Anforderungen des Reglements, wie es die Circ.-Verf. v. 24. Oct. 1837 ausspricht, als das „ideelle Ziel," welches sich Lehrer und Schüler zu stecken haben, nicht aber als den Maßstab, der an jeden Abiturienten angelegt werden muß, würden

namentlich diese Prüfungen nicht regelmäßig von den Räthen der Aufsichtsbehörde abgehalten, die dieselbe immer mehr und ausschließlich benutzen, sich Einsicht in die Leistungen der Schule zu verschaffen, die auf diesem Wege doch kaum anders als mangelhaft sein kann, und einen Druck auf dieselben auszuüben, und die Prüfung in einer Weise behandeln, daß der prüfende Lehrer dem Commissarius gegenüber oft ganz zurücktritt, so daß das Abiturientenexamen immer mehr für Lehrer und Schüler der alleinige Zweck des Lehrens und Lernens wird: so würde namentlich in den obersten Classen Zeit und Gelegenheit zu wirklich freier Selbstbethätigung übrig bleiben, es würde das Vertrauen des Lehrers zu ihrem Segen, und damit auch die Lust und Freudigkeit des Schülers an derselben zurückkehren. Jetzt ist leider das Gegentheil der Fall. Schulr. Hoffmann findet mit Recht (Zeitschr. f. Gymnasialwesen. XXII. 17) „den Hauptgrund für die mit immer größerer Stärke auftretenden Klagen, daß das Privatstudium, wie noch nie, darniederliege und der rechte Sinn für die Wissenschaften immer mehr verschwinde," darin, daß unsre öffentlichen Schulen, ohne es zu können, alles in allem sein wollen, und es so den Eltern, welche auf die Benutzung des auch auf ihre Kosten eingerichteten öffentlichen Unterrichts nicht ganz verzichten wollen, unmöglich machen, besondere Begabung ihrer Kinder, wie es sich gebührt, zu pflegen und auszubilden." Die Lehrer wollen es nicht wagen, den Schülern eine irgend erhebliche Muße zu freier Thätigkeit zu gewähren, ohne sie regelmäßig zu controliren; selbst sogenannte Privatstudien, die freilich den Namen nicht entfernt verdienen, werden alle 14 Tage oder 4 Wochen revidirt und doch wäre Gelegenheit genug, sich davon zu überzeugen, wie wenig bei einer solchen unaufhörlichen Beaufsichtigung herauskommt und wie daneben der Schmuggelhandel nur um so mehr blüht. — Allerdings wird es im allgemeinen bedenklich sein, die Gesammtheit der Schüler gar zu lange sich selbst zu überlassen, ihnen länger zusammenhängende Zeiträume freizugeben, die von ihnen zu Excessen misbraucht werden könnten, eben so wenig darf man die Wirksamkeit einer eindringlichen Unterweisung durch die viva vox des Lehrers zu gering anschlagen; und darum wird das gewöhnliche Maß von 30—32 Stunden, wo nicht andere Hindernisse oder specielle Verhältnisse dem entgegenstehen, und zwar 4 Vormittags- und 2 Nachmittagsstunden im allgemeinen als das angemessenste angesehen werden können, wenn nur nicht neben diesen eine umfangreiche, häusliche, obligatorische Beschäftigung hergeht, sondern mehr darauf gehalten wird, namentlich in oberen Classen, den Sinn für freie Selbstbeschäftigung zu wecken. Wenn aber sonstige Verhältnisse es dringend fordern sollten, so würde dies Maß auch unbeschadet der zu erzielenden Bildung auf 24—28 Stunden herabgesetzt werden können. Es versteht sich, daß diese Verminderung nicht ausschließlich oder vorzugsweise eine Classe der Unterrichtsgegenstände, etwa die alten Sprachen oder die mathematische Wissenschaft allein treffen dürfte, sondern gleichmäßig vertheilt sein müßte. Zugleich müßte freilich der Maßstab der Ansprüche in den einzelnen Disciplinen, welcher jetzt an jeden Abiturienten gelegt wird, vermindert, dagegen an die freie Privatthätigkeit, je nach der Individualität des Einzelnen, ein größerer Anspruch gemacht werden. *)

Ueber die Tageszeit der 30—32 Stunden wird man im allgemeinen bald einig werden. Fielen früher gewöhnlich auf Vormittag und Nachmittag je 3 Stunden, so ist es jetzt, wo die Mittagsstunde selten mit dem astronomischen Mittag zusammenfällt ziemlich allgemein eingeführt, 4 Stunden auf den Vormittag, im Sommer von 7—11, im Winter von 8—12, und 2 Stunden auf den Nachmittag, von 2—4 zu legen. Einen Uebelstand verursachen für den Winter die facultativen Unterrichtsgegenstände, namentlich das Singen und Zeichnen. Sind beide wohl organisirt, so daß die Schüler in ihnen nach ihrer Befähigung in mehreren Classen, die nicht mit den Schulclassen übereinstimmen,

*) Wir verweisen auf den Art. Maturitätsprüfung im sechsten Bande dieser Encyklopädie, besonders S. 486—492, und bekennen uns zu der Ansicht, daß, wenn man die dort gemachten Vorschläge ausführen wollte, unter anderem auch die oben beklagten Uebelstände sich heben würden. Die Red.

unterrichtet werden, also auch im Laufe der Woche mehrere Stunden für sie disponibel gemacht werden müßen, und sind sie zugleich zahlreich besucht, so ist es schwer, für sie im Winter Zeit bei Tageslicht, wie es namentlich der Zeichenunterricht erfordert,*) aufzufinden, wenn man nicht die mittägliche Pause allzusehr verkürzen will. Im tiefen Winter geht aber in Norddeutschland oft schon zwischen 3 und 4 Uhr das Tageslicht aus und es erwächst dadurch für die Anlage des Lectionsplanes und für den Unterricht manche Schwierigkeit. Die Benutzung von Leuchtmaterial verursacht allerhand Störung und hat anderweite Bedenken; wollte man aber den Gesangunterricht z. B. auf die Stunden von 4—5 Uhr verlegen, so wäre man genöthigt, eine große Anzahl der Schüler im Finstern nach Hause gehen zu lassen. Da ferner für die häusliche Arbeitszeit am passendsten die Stunden von 5—7 Uhr benutzt werden, so wird eine Pause für das Vesperbrot zwischen den Schulstunden und dieser Arbeitszeit nothwendig sein. Seit mehreren Jahren hat man nun in Berlin und vielleicht auch anderwärts die Einrichtung getroffen, daß die Nachmittagsstunden pünctlich um 2 Uhr beginnen und ohne Unterbrechung bis $3\frac{1}{2}$ Uhr dauern. Damit ist der Uebelstand der früh eintretenden Dunkelheit beseitigt, dies hilft aber der Schwierigkeit, welche die Gesang- und Zeichenstunden verursachen, nicht ab. Nach vielfachen Versuchen ist in Züllichau, wo namentlich der Gesangunterricht durch lange Tradition sehr gut organisirt ist, folgende Einrichtung getroffen und seit mehr als 10 Jahren festgehalten worden. Bis zur Mitte November und von Mitte Februar ab wird auch im Winter der Unterricht von 7—11 Uhr und Nachmittags von 2—$3\frac{3}{4}$ Uhr ertheilt, so daß die Stunde von 11—12 Uhr für Gesang- und Zeichenunterricht zugleich auch für den Confirmanden- und den hebräischen Unterricht frei bleibt. Während der übrigen Zeit des tiefen Winters reduciren sich die Vormittagsstunden auf je $\frac{3}{4}$ Stunden, so daß zwischen je zweien keine Unterbrechung stattfindet und die große Pause von $9\frac{3}{4}$—10 Uhr eintritt, der gesammte Unterricht nach der längeren Morgenandacht von $8\frac{1}{4}$—$11\frac{1}{2}$ Uhr dauert und für den Gesang- und Zeichenunterricht dann die Zeit von $11\frac{1}{2}$—$12\frac{1}{4}$ Uhr

*) Obige Bemerkung mag gelten, wenn es sich um den Zeichenunterricht an Gymnasien und Lateinschulen handelt, woselbst er wie der hier mit ihm zusammengestellte Gesangunterricht eine ganz untergeordnete Stellung einnimmt. Anders ist das Verhältnis in den übrigen dem Gebiete der Encyklopädie angehörigen Anstalten, namentlich den größeren Realanstalten und ähnlichen Instituten, welche das Zeichnen weit über die Stufe des bloßen Nachzeichnens von Vorlagen führen.

Wenn der Zeichner vor allem richtiges Licht braucht, ohne welches er absolut keine genügende Resultate liefern kann, so ist die Frage, ob bei Tag oder bei Nacht gezeichnet werden soll, keine gleichgültige, so einfach sie vielleicht auf den ersten Anblick erscheint. Wer darauf achtet, welche Mühe sich der Künstler, sei er Maler oder Zeichner, geben muß, um für seine Arbeit das Licht zu reguliren, der muß erkennen, daß hier die Lichtfrage nicht so ganz einfach ist. Wir müßen unterscheiden, ob nach Vorlagen, oder ob nach dem Runden, d. h. nach Gyps- oder Marmorbüsten, Ornamenten u. dgl. gezeichnet wird. Für das erste mag das Tagzeichnen ganz recht sein, besonders wenn das Local zwar recht hell, aber vor grellem Sonnenlicht genügend geschützt ist, also nach Norden liegt und kein Reflexlicht von gegenüberliegenden Wänden erhält. Ganz anders ist es beim Zeichnen nach dem Runden, wie es in Realanstalten u. s. w. mit Recht als der Gipfelpunct des Freihandzeichnens getrieben wird. Hier tritt der Uebelstand ein, daß, wenn nicht durch ganz besondere Vorrichtungen (Oberlicht, Abhaltung jedes tiefern Lichts und aller Sonnenstrahlen) mit aller Sorgfalt die erforderlichen Vorkehrungen getroffen werden, die Vorlage sich dem Zeichner unter der Hand allmählich verändert und im Laufe mehrerer Stunden sich die Schatten der Gypsfigur wesentlich anders gestalten, also das zuletzt Gezeichnete sich an die frühere Arbeit nicht mehr passend anschließen will. Hier also ist Nachtunterricht dem Tagunterricht vorzuziehen. Ist die Beleuchtung, was natürlich vorausgesetzt werden muß, nicht bloß genügend, sondern auch zweckmäßig angebracht, so ist sie bei unveränderlicher Stellung der Flamme eine constante, die Schatten bleiben vom ersten bis zum letzten Augenblicke unveränderlich, sie haben dabei noch den Vorzug, daß sie viel schärfer sind als beim Tageslicht, und der Schüler findet daher alle äußeren Bedingungen einer befriedigenden Leistung vor, die nun nur noch von dem Grade seiner Befähigung und Bemühung abhängt. Die Red.

frei bleibt. Man ist freilich froh, wenn diese Zeit wieder vorüber ist; dennoch ist diese Einrichtung als das beste Auskunftsmittel erschienen, und die Ueberzeugung, daß die abgekürzte Zeit um so gewissenhafter benutzt werden müße, wirkt nicht unvortheilhaft auf den Unterricht zurück.

Ueber die Pause s. d. Art. Daß dieselbe nicht ungebührlich ausgebehnt werde, darauf zu sehen, ist Sache des Directors; es wirkt gewiß nicht günstig auf den Geist der Schüler, wenn sie die mangelnde Gewissenhaftigkeit und Pünctlichkeit ihrer Lehrer dabei zu beobachten Gelegenheit haben, ebenso wie es das Recht der Schüler und des nachfolgenden Lehrers beeinträchtigen heißt, wenn der Lehrer seinen Unterricht, den er vielleicht spät begonnen, nun erheblich über die bestimmte Zeit hinaus ausdehnt.

Der Schulpforte eigenthümlich ist die Einrichtung, auf die erste Lehrstunde von 6—7 Uhr 2 Arbeitsstunden folgen und so die Lehrstunden mit den Arbeitsstunden mehrfach abwechseln zu lassen. Für eine andere Anstalt, die nicht alle Schüler in nächster Nähe um sich versammelt hat, wäre dies Verfahren natürlich nicht anwendbar; dort empfiehlt es sich dadurch, daß einerseits die Gesammtheit unabänderlich frühzeitig in eine geordnete Thätigkeit hineinkommt und andrerseits dem ganzen Cötus nicht ein zu langer Zeitraum hinter einander zu eigner Disposition freisteht, der leicht zu Ueberschreitung der Hausordnung führen könnte. Daneben ist der zur Selbstbeschäftigung gewährte Zeitraum von 2 Stunden erheblich genug, um auch eine größere zusammenhängende Arbeit vornehmen zu können.

In Berlin wird seit einigen Jahren die Frage des Nachmittagsunterrichts mit großer Lebhaftigkeit verhandelt; ausführlich haben sich gegen denselben der Stadtschulrath Hoffmann (Zeitschr. f. Gymnas. XXII. S. 14 ff.) und der Director Klaiber (Progr. d. Doroth. Realsch. 1867) ausgesprochen und unter Genehmigung der Behörden ist an einigen der dortigen Schulen der Versuch gemacht worden, denselben im Sommer ganz ausfallen zu lassen, die Anzahl der obligatorischen Lehrstunden incl. Gesangstunden bis auf 30 Stunden herabzusetzen, dagegen nun täglich 5 Unterrichtsstunden Vormittags von 8—1 Uhr, natürlich mit den üblichen Pausen zu ertheilen. Die Gründe, welche für diese Einrichtung angeführt werden, sind hauptsächlich zweierlei Art, der eine ist pädagogischen, der andre Gesundheitsrücksichten entnommen. Bei den Berliner Verhältnissen sei es nemlich unter Beibehaltung des Nachmittagsunterrichtes für sehr viele Eltern völlig unmöglich, die Hauptmahlzeiten im Verein mit den Kindern einzunehmen; infolge davon komme aber der Vater mit diesen kaum auf eine irgend nennenswerthe Zeit in Verkehr; die Thätigkeit beginne nemlich in der großen Stadt verhältnismäßig spät am Tage, dann sei die Arbeitszeit für die Väter auf eine bestimmte, längere Zeit zusammengelegt, um die übrige für einen Ausflug ins Freie disponibel zu haben, und das Streben nach einer solchen Zeiteintheilung dehne sich mit jedem Jahre weiter aus; während dieser freien Zeit des Vaters seien aber die Kinder entweder in der Schule beschäftigt, oder durch die ausgedehnten häuslichen Arbeiten völlig in Anspruch genommen. Der andre Grund wird der Weite der Schulwege entnommen, die im Durchschnitt 15—30 Minuten betragen, so daß etwa 1½—2 Stunden täglich darauf verwendet werden müßten. Diese Wege, weit entfernt der Gesundheit förderliche Spaziergänge in frischer Luft zu sein, müßten namentlich im Sommer während der größten Hitze und in der staubigen Atmosphäre Berlins zurückgelegt werden; sie absorbirten die Kräfte und zugleich diejenige Zeit, die sonst von den Eltern im Verein mit ihren Kindern im Freien würde können zugebracht werden. Die so erschöpften Schüler seien nun aber auch für den Unterricht nicht besser geeignet, als sie es in einer 5ten Vormittagsstunde sein würden. — Diese Gründe sind nun allerdings nur für die Verhältnisse einer sehr großen Stadt*) maßgebend, und

*) In Oesterreich sind bereits in größeren Städten mehrfach sämmtliche Obligatstunden auf den Vormittag verlegt, was dort bei der geringeren Anzahl dieser Stunden leichter möglich ist (V. 453 Anm.). In Hamburg wird der Unterricht in der Regel von 8—2 Uhr, im Winter von 9—3 Uhr, aber mit einer einstündigen Pause, die in Räumen des Schullocals zugebracht wird, ertheilt.

man könnte es den Behörden einer solchen überlassen, unter Berücksichtigung der individuellen Verhältnisse, die sich übrigens auch in Berlin für die verschiedenen Stadtgegenden und Lebensberufe der Eltern verschieden gestalten, unter zwei Uebeln das kleinere zu wählen. Doch läßt Hoffmann nicht undeutlich durchblicken, daß er sich überhaupt wenig von dem Erfolge des Nachmittagsunterrichts verspreche, auch hat der Wegfall desselben und der daraus hervorgehende Gewinn einer ausgedehnten freien Zeit so viel verlockendes für den Lehrer, daß diese Frage auch hier einer Besprechung wird unterzogen werden müßen. Nun steht aber die Abschaffung des Nachmittagsunterrichts in nothwendiger Verbindung mit der Verminderung der wöchentlichen Lehrstunden, incl. Gesang und Zeichenstunden auf 30 Stunden und mit der Vermehrung der vormittäglichen Lehrstunden auf 5. Und die letztere Ausdehnung scheint uns unter gewöhnlichen Verhältnissen durchaus nicht zu rechtfertigen. Zunächst beruft man sich darauf, daß auch jetzt schon am Mittwoch und Sonnabend der Unterricht mehrfach auf 5 Stunden ausgedehnt werde, ohne daß Klagen darüber laut geworden wären. Das Letzte darf wohl entschieden bestritten werden, man hat sich diese Ausdehnung als eine durch andre Umstände bedingte Nothwendigkeit gefallen lassen, um wenigstens die beiden freien Nachmittage zu behalten; daß aber die Lehrer die Abspannung der Schüler in der letzten Stunde nicht bemerkt und recht übel empfunden haben sollten, ist kaum wahrscheinlich. Um diese Ausdehnung erträglicher zu machen, verlangt man von einigen Seiten größere Pausen, wodurch die Unterrichtszeit noch erheblich verkürzt werden würde. Wenn man aber die 5 Vormittagsstunden für um so unbedenklicher hält, als die Schüler dafür den ganzen Nachmittag zur Erholung hätten, so spricht die bekannte Erfahrung, daß der Unterricht am Montag wegen der Zerstreung des vorangegangenen Sonntags sich am wenigsten fruchtbar erweist, nicht gerade für diese Behauptung. Ferner wird ja der Nachmittag wohl nicht bloß zur Erholung, sondern als Ergänzung des verminderten Schulunterrichtes zu ausgedehnterer Privatbeschäftigung benutzt werden sollen. Denn wie es dem Körper und namentlich dem jugendlichen nicht vortheilhaft ist, wenig und weit aus einander liegende Mahlzeiten zu halten, so würde es auch der geistigen Entwicklung nur schädlich sein, wenn der Unterricht und die Arbeitszeit auf die eine Hälfte des Tages zusammengedrängt, die ganze andre Hälfte der Erholung, dem Vergnügen, dem Nichtsthun preisgegeben würde. Ist es nun auch dringend zu wünschen, daß der Jugend eine angemessene Zeit zur Erholung, Gelegenheit zur Erfrischung im Freien und zur Uebung der körperlichen Kraft gewährt werde, so kann es doch schwerlich empfohlen werden, in der eigentlichen Saatzeit des Lebens, wo das Gedächtnis leicht empfänglich, die Auffassungsgabe lebendiger und rascher ist und wo es gilt, Material zu sammeln und zu verarbeiten, die Hälfte der Tageszeit, namentlich für die Schüler der untern und mittlern Classen, ohne geordnete Thätigkeit zu lassen. Verständige Eltern würden dies von vorneherein nicht dulden; aber auch den andern würden die ohne Beschäftigung herumlungernden Kinder bald zur Last werden; man würde sich daher genöthigt sehen, neben der Schule noch einen besonderen Unterricht einzurichten, Hauslehrer anzunehmen, die für eine passende häusliche Beschäftigung der Kinder Sorge trügen, da die Anzahl der Eltern, die einen solchen selbst zu ordnen außer Stande sind, jedenfalls recht groß ist. Andrer Art würde das Bedenken für die erwachsenen Schüler sein, unter denen allerdings nicht wenige, besonders bei geeigneter Anregung und Anleitung seitens der Schule, die Zeit zu selbständigen Studien benutzen, recht viele aber auch zu allerhand Extravaganzen misbrauchen würden. — Nicht minder wichtig erscheint es aber für den Lehrer, daß er nicht so lange hinter einander zu unterrichten genöthigt werde. Allerdings werden die meisten es vorziehen, den ganzen Nachmittag frei zu haben, auch wenn sie dafür 4, ja 5 Stunden hintereinander unterrichten sollten; aber wir stehen nicht an, selbst für sie eine so ausgedehnte, regelmäßige Mußezeit für nicht unbedenklich zu erklären, und es dürfte noch sehr die Frage sein, ob für viele derselben diese lange Erholungszeit, der behaglichen Muße freigegeben, anregend oder deprimirend auf ihre eigentliche Schulthätigkeit zurückwirken würde. Aber abgesehen

davon sind für viele Lehrer auch 4 auf einander folgende Stunden schon eine ziemliche geistige und körperliche Anstrengung, und man darf in dieser Beziehung andre Berufsarten nicht vergleichen. Denn wenn man auch die Nöthigung des lauten Sprechens unberücksichtigt lassen wollte, so gilt es für den Lehrer, nicht bloß selbst thätig zu sein, sondern durch die eigene Thätigkeit eine ganze Schaar muntrer Knaben und Jünglinge ebenso wohl in Ordnung, als in geistiger Beschäftigung zu erhalten, sie lebhaft anzuregen und doch ihrer Lebhaftigkeit immer die nöthigen Grenzen zu setzen. Die Schwierigkeit wächst, die Ansprüche an die anregende Kraft des Lehrers steigern sich in demselben Maße, als die Abspannung auf Seiten der Schüler zunimmt.

In Betreff der Ferien darf zunächst auf diesen Artikel verwiesen werden. Die Ausdehnung derselben hat in Preußen wohl etwas zugenommen; betrug sie hier zur Zeit der Circ.-Verf. von 1837 etwa den 6. Theil des Jahres, so ist sie jetzt gesetzlich auf den 5. Theil gestiegen, da sie 10½ Wochen beträgt. Auch hier mag der Wunsch der Lehrer, eine größere, zusammenhängendere Zeit zu freier Disposition zu haben, und die durch die Erleichterung des Verkehrs gesteigerte Reiselust für die Behörden, die sich aus dem Lehrerstande recrutirt haben und ihrerseits selbst an zusammenhängenden Schulferien mehr oder weniger theilnehmen, maßgebend gewesen sein. Es ist nicht zu leugnen, daß hierdurch die Uebelstände des ungleichen Sommersemesters erheblich gestiegen sind und während desselben in den Unterricht eine nicht vortheilhafte Hast gekommen ist. Dagegen sind manche kleine Ferien, wie an Jahrmärkten u. s. w., größtentheils abgeschafft, was der Regelmäßigkeit des Unterrichtes nur förderlich geworden ist. Die Ferien sind in Preußen für die evangelischen Gymnasien über das Jahr so vertheilt, daß auf den Abschluß der Semester zu Ostern und Michaelis eine Ferienzeit von je 14 Tagen folgt, in die Mitte des Sommers die großen Ferien von 4 Wochen fallen und dem entsprechend die beiden Winterquartale durch 14tägige Weihnachtsferien getrennt werden, wozu noch eine halbe Woche zu Pfingsten kommt. An den katholischen Anstalten und durchgängig in der Rheinprovinz und größtentheils in Westfalen fallen statt der Sommerferien an den Schluß des mit dem 1. October beginnenden Jahrescursus sechswöchentliche Herbstferien (Wiese a. a. O. S. 35, 627). Auch in Oesterreich ist man von den früheren zusammenhängenden Ferien von 8 Wochen nach dem Oesterr. Organ. Entw. (§. 53 u. S. 8) so zurückgekommen, daß vierwöchentliche Ferien in den Herbst an den Schluß des Jahrescursus fallen, im ganzen aber die Ferien zusammen eine Zeit von 8 Wochen umfassen, zu denen freilich die große Zahl kirchlicher Festtage kommt. Mit Rücksicht auf die letzteren dürfte auch in den übrigen deutschen Staaten das Maß der Ferien 9—10 Wochen betragen, und diese sind über das Jahr so vertheilt, daß in den katholischen Ländern die größeren Ferien in den Herbst, in den evangelischen norddeutschen in den Sommer zu fallen pflegen. Die Einrichtung, den Jahresschluß nicht von dem beweglichen Osterfest abhängig zu machen und das gewöhnlich kurze Sommersemester nicht durch die großen Sommerferien zu unterbrechen, hat viel für sich, während andrerseits die Stimmen für halb- und ganzjährige Curse bekanntlich sehr getheilt sind (vgl. Gymnasium S. 189 u. 190). In England folgen an den berühmten Erziehungsanstalten auf einen ¾jährigen zusammenhängenden Unterricht Ferien von der Dauer eines Vierteljahres. Dies findet seine Erklärung in den dortigen Verhältnissen. Ist der Zögling in jenen Anstalten so lange ganz der Familie entzogen, so bedarf er eine längere Zeit, um wieder völlig dem so intensiv ausgebildeten Familienleben, wie es in England herrscht, anzugehören und den eigenthümlichen und anstrengenden Uebungen, welche das Landleben für den jungen Gentleman mit sich bringt, der Jagd, dem Reiten ꝛc. nachzugehen. Die mannigfachen Schilderungen des englischen Lebens stimmen darin überein, daß diese Ferienzeit der dortigen Jugend wirklich zu lebhafter Anregung und Erholung, zur Sammlung neuer Eindrücke und Erfahrungen, zur Bekanntschaft mit dem geselligen Leben dient, nicht zu einer abspannenden Langenweile wird, die das Sprüchwort von den verderblichen Folgen des Müßiggangs bestätigt. Andrerseits verhindert das frische, auch mit körper-

lichen Uebungen so reich ausgestattete Leben auf den englischen Erziehungsanstalten eine Geist und Körper übermüdende Anstrengung, wie sie sonst die Folge eines ununterbrochenen ³/₄jährigen Unterrichts sein müßte, während in unsern Schulen die Abspannung, etwa nach einem sehr langen Quartal im Anfang des Jahres, Lehrern und Schülern oft schon recht fühlbar wird. Für unsre Verhältnisse ist daher die Vertheilung der Ferien über das ganze Jahr jedenfalls rathsamer, als den Unterricht durch einen langen Zeitraum von 8—10 Wochen zu unterbrechen. Erler.

Urlaub, 1) für Lehrer, d. h. zeitweilige Entbindung von Dienstgeschäften durch die vorgesetzte Behörde, kann für den Lehrer aus sehr verschiedenen Gründen wünschenswerth oder nothwendig sein. Bald sind es Privatangelegenheiten im eigenen oder im Interesse seiner Familie, bald mehr oder weniger öffentliche Angelegenheiten, die ihn veranlassen, um die Erlaubniß nachzusuchen, seinen gewöhnlichen Dienst auf kürzere oder längere Zeit unterbrechen und aussetzen zu dürfen. Im allgemeinen gelten nun für die Ertheilung des Urlaubs an Lehrer dieselben Bestimmungen, wie für andere Staats- oder Communalbeamte, namentlich die Vorschrift, daß kein Beamter den zur Ausübung seines Amtes ihm angewiesenen Wohnort ohne Vorwissen und Genehmigung seiner Vorgesetzten auf längere Zeit verlassen soll, daß er die festgesetzten Geschäftsstunden einzuhalten hat ꝛc. Da indes öfter wiederkehrende Unterbrechungen des Dienstes nirgends störender sind und nachtheiliger wirken, als in der Schule; da andererseits kein Beamter so häufig und so leicht, wie der Lehrer, namentlich der Lehrer auf dem Lande, zu Unterbrechungen seines regelmäßigen Dienstgeschäfts, Veranlassung findet, wenn er sie sucht, und da dem Lehrerstande durch die Ferien, welche derselbe jedes Jahr in einem Umfange zu genießen hat, wie keine andere Beamtenclasse, Zeit zur Erholung und zur Erledigung nicht dienstlicher Geschäfte und Angelegenheiten gegeben ist: so hat man überall eine besondere Regulirung der Urlaubsverhältnisse für die Lehrer nothwendig gefunden, und die einschlägigen Bestimmungen bilden einen nicht unwesentlichen Theil der Schulgesetzgebungen. Ohne auf die in verschiedenen Staaten bestehenden Vorschriften im einzelnen einzugehen, heben wir folgendes allgemeinere hervor.

In Krankheitsfällen ist ein besonderer Urlaub rücksichtlich der Aussetzung des Unterrichts in der Regel nicht nöthig, so lange der Kranke an seinem Wohnorte bleibt. Wo das Unvermögen zur Erfüllung der Amtspflicht factisch vorliegt, bedarf es eines ausdrücklichen Dispenses nicht. Nur in zweifelhaften Fällen und wenn es sich um die Einstellung eines Vicars handelt, macht sich gewöhnlich Urlaubsertheilung und zur Begründung des bezüglichen Gesuchs ein ärztliches Zeugniß nöthig. Ein solches wird aber auch fast immer gefordert, wenn eine Reise in ein Bad beabsichtigt oder zur Bestreitung der Curkosten eine Unterstützung beantragt wird. Zu Reisen aller Art soll übrigens so viel als möglich die Zeit der Schulferien benutzt werden. Zu den während dieser Zeit zu machenden Reisen im Inlande bedürfen die Lehrer keinen Urlaub, sofern sie nicht ein kirchliches Amt als Küster, Cantoren ꝛc. begleiten. Im letzteren Falle haben sie die Besorgung der kirchlichen Geschäfte während ihrer Abwesenheit nachzuweisen und, wie auch während der Schulferien, die Erlaubnis des Pfarrers oder bei längerer Abwesenheit die des Superintendenten (Decans, Bezirksschulinspectors) einzuholen. Für Reisen ins Ausland, namentlich größere, ist Urlaub immer erforderlich. Alle Urlaubsgesuche müßen zunächst bei der Ortsschulbehörde angebracht, jedenfalls durch dieselbe zur Vorlage an der höheren Stelle eingereicht und mit den nöthigen Nachweisungen über die Besorgung des Dienstes während der Abwesenheit des urlaubsuchenden Lehrers begleitet werden. Die betreffenden höheren Instanzen sind die Bezirks- und die Provincial- resp. Landesschulbehörde. An den höheren Lehranstalten dürfen die Directoren in den meisten Ländern sowohl selbst, jedoch nach vorgängiger Anzeige bei der vorgesetzten Behörde, auf einen oder mehrere Tage verreisen, als auch Lehrer beurlauben. So namentlich in Preußen, wo den Directoren bei dringenden Veranlassungen eine viertägige Abwesenheit vom Wohnorte gestattet und die Befugnis, den Lehrern einen achttägigen Urlaub zu ertheilen, eingeräumt ist. Hinsichtlich

des Gehaltsbezugs bei längerer Abwesenheit vom Amte fehlt es in vielen Staaten an stricten Bestimmungen. In Preußen soll auf die ersten 1½ Monate des Urlaubs der Gehalt unverkürzt gezahlt werden; für weitere 4½ Monate tritt ein Gehaltsabzug zum Betrag der Hälfte des Gehaltes ein, und bei fernerem Urlaube soll kein Gehalt mehr gewährt werden. Bei Beurlaubungen wegen Krankheit und zur Herstellung der Gesundheit findet auch für die über 1½ Monate hinausgehende Zeit der unumgänglich nothwendigen Abwesenheit des Beamten kein Abzug vom Gehalte statt (Königl. Cab.-Ordre v. 15. Juni 1863). Anderwärts gelten andere Normen und daneben wird in dem einzelnen Falle den besonderen Umständen von einer einsichtsvollen Communalbehörde oder Staatsregierung Rechnung zu tragen sein. Der pflichtgetreue Lehrer ist anders als der pflichtvergessene anzusehen. Der arme Familienvater kann weniger nach der Strenge des gesetzlichen Buchstabens behandelt werden, als der wohlhabende und alleinstehende Mann. Eine in früherer Zeit vielfach besprochene Frage betraf die Urlaubsverweigerung für Lehrer, die zur Volksvertretung gewählt sind. Sie ist zugleich mit der Frage über den Urlaub der zu Volksvertretern gewählten Staats- und Kirchendiener zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen deutschen Ländern in den ständischen Versammlungen und zwischen der Regierung und den Ständen verhandelt worden, am eingehendsten in Baden. Hier hatte sich in der Verhandlung über den Urlaubsstreit das merkwürdige Resultat ergeben, daß in beiden Kammern auch nicht eine einzige Stimme sich fand, welche die Urlaubsverweigerung der Verfassung entsprechend erklärte. Seitdem der Grundsatz, daß die Staatsverfassung über der Staatsverwaltung, das Verfassungsrecht über dem Verwaltungsrechte steht, und daher die Zusammensetzung und die Wirksamkeit der Landesvertretung durch keine bloße Verwaltungsmaßregel gehemmt werden darf, mehr und mehr Geltung gewonnen hat, sind auch die Urlaubsverweigerungen hinsichtlich der Theilnahme an den ständischen Verhandlungen wie für die Beamten überhaupt, so auch für die Lehrer in Wegfall gekommen, und auch wenn Lehrer zu Vertretern der Kirchengemeinden gewählt sind, wird ihnen der Zutritt zu den Landes- oder Provincialsynoden ohne besonderen Urlaub und ohne daß sie für einen Stellvertreter selbst einzustehen haben, gestattet. — Vergl. Kirsch, das Volksschulrecht. Lpz. 1855 I. 393 ff. Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen. Berl. 1864. I. 579 f.

2) Urlaub für Schüler, d. h. die Entbindung einzelner Schüler von dem Besuch der Schule bei gewißen Veranlassungen und auf gewiße Zeit, fällt mit der Ueberwachung der Schulversäumnisse zusammen. S. diesen Artikel. Dr. Weidemann.

Urtheilskraft. Alles Denken ist Verarbeitung von Vorstellungen. Der Besitz von Vorstellungen, welche unmittelbar aus Anschauungen, d. h. äußern oder innern Wahrnehmungen entstehen, muß dem Denken vorausgehen; die Vorstellungen bilden den Stoff des Denkens, und es giebt kein Kunstmittel, jemanden zum Denken zu verhelfen, wenn ihm jene Erkenntniselemente fehlen. Sind nun Vorstellungen vorhanden, so vollzieht sich das Denken in zwei Hauptoperationen, im Bilden von Begriffen und von Urtheilen und Urtheilsreihen. Begriffe sind Denkgebilde, die durch Zusammenfassung der mehreren Einzelvorstellungen gemeinsamen Merkmale gewonnen werden und eine mehr oder weniger allgemeine Vorstellung liefern. Jeder Begriff, mag er das ganze Wesen einer Objectsgruppe, oder nur eine abstracte Eigenschaft, oder irgend eine Beziehung zum Inhalte haben, bildet eine Gedankeneinheit; werden aber mehrere, mindestens zwei, Vorstellungen oder Begriffe, die gleichzeitig, aber abgesondert im Bewußtsein stehen, mit einander verbunden und in ein bestimmtes Verhältnis zu einander gesetzt, so entsteht ein Urtheil. In jedem Urtheile stellt sich daher eine Gedankenmehrheit, zunächst eine Gedankendreiheit dar: die beiden im Bewußtsein stehenden Vorstellungen und das Aufeinanderbeziehen, die Verbindung oder Scheidung derselben, und dieses letztere ist das Wesen des Urtheils, welches eben diejenige Denkform ist, in welcher das Verhältnis von Vorstellungen und Begriffen zu einander bestimmt wird. Das Vermögen, dergleichen Denkacte zu vollziehen, ist die Urtheilskraft.

Die *Thätigkeit der Urtheilskraft* vollzieht sich in folgender Weise: die drei nothwendigen Bestandtheile des Urtheils sind das Subject, das Prädicat und die Copula. Das Subject ist diejenige Vorstellung, auf welche eine andere Vorstellung bezogen wird; es tritt zuerst in das Bewußtsein und eröffnet den Urtheilsact; das Prädicat, d. h. die Vorstellung, welche auf das Subject bezogen wird, kommt hinzu. Aber erst durch die bewußte Beziehung des Prädicats auf das Subject durch die Copula wird das Urtheil vollzogen. Die Copula ist daher das entscheidende Moment des Urtheils, in ihr liegt die Entscheidung über das Verbundensein oder Getrenntsein des Subjects und des Prädicats, sowie die Bezeichnung des Grades der Gewißheit dieser Entscheidung. Das Subject kann sowohl eine Einzelvorstellung als ein Begriff sein. Im ersteren Falle heißt das Urtheil ein *einzelnes* (singuläres, individuelles), im andern Falle entsteht entweder ein *besonderes* (particuläres, specielles) oder ein *allgemeines* (universelles, generelles), je nachdem der Begriffsumfang nur theilweise oder ganz als Subject gesetzt wird. Während nach dem Umfange, den das Subject eines Urtheils hat, die *Quantität* des letztern bemessen wird, versteht man unter der *Relation* der Urtheile die Beziehung des Prädicats auf das Subject, und unterscheidet das *kategorische* (bedingungslose, voraussetzungslose) Urtheil von dem *hypothetischen* (bedingten, von einer Voraussetzung abhängigen) Urtheile. Wird das Prädicat dem Subjecte zugesprochen, so heißt das Urtheil ein *affirmatives* (bejahendes, positives), wird jenes diesem abgesprochen, so entsteht ein *negatives* (verneinendes) Urtheil. Nach diesem Unterschiede bestimmt man die *Qualität* der Urtheile, während von dem Grade der Gewißheit oder Ueberzeugung, mit welchem sie gebildet und ausgesprochen werden, die *Modalität* abhängt. Hiernach erscheint die Wahrheit eines Urtheils entweder als *möglich* (problematisches Urtheil), oder als *wirklich* (assertorisches Urtheil), oder endlich als *nothwendig* (apodictisches Urtheil).

Bei allen diesen Arten der Urtheile ist der Denkact derselbe; wesentlicher ist der Unterschied zwischen *analytischen* oder Erläuterungsurtheilen und *synthetischen* oder Erweiterungsurtheilen, indem in den analytischen Urtheilen die Behauptung durch bloße Zergliederung eines gegebenen Begriffs, durch Zerlegung desselben in seine Bestandtheile gewonnen wird, wodurch unsere Erkenntnis nicht sowohl erweitert, als vielmehr nur aufgeklärt wird, während in synthetischen Urtheilen die Verbindung zweier Begriffe verschiedenen Inhalts sich vollzieht, durch welche etwas neues zum Subjectsbegriffe hinzukommt und unser Wissen an Umfang gewinnt. *Conjunctive* Urtheile nennt man solche, in denen mehrere Prädicate durch die Beziehung auf ein Subject zu einer Einheit verbunden werden, *divisive* und *disjunctive* Urtheile solche, in denen ein Ganzes in seine Theile zerlegt wird, sei es, daß einfach die Coordination der Theile (divisives Urtheil) oder die Ausschließung derselben (disjunctives Urtheil) hervorgehoben wird. Die zuletzt genannten drei Arten von Urtheilen reihen sich als *zusammengesetzte* Urtheile an die *einfachen* an, in welchen nur je ein Subject oder ein Prädicat enthalten ist; die Thätigkeit der Urtheilskraft wird durch die zusammengesetzten Urtheile auf immer weitere Gebiete geführt, wie denn alle *Erklärungen* und *Eintheilungen* (Definition, Division, Partition rc.) sich auf conjunctive, disjunctive und divisive Urtheile zurückführen lassen.

In das Gebiet der Urtheilskraft gehören aber auch die *Folgerungen* und *Schlüsse*, d. h. diejenigen Urtheile, welche nicht unmittelbar aus dem Wesen oder dem Verhältnis eines bestimmten Erkenntnisgegenstandes gefunden, sondern erst aus einem andern Urtheile abgeleitet werden. Geschieht die Ableitung aus einem gegebenen Urtheile auf rein logischem Wege — wie bei dem *gleichgeltenden* (äquipollenten) Urtheile, wobei man die Qualität (Bejahung oder Verneinung) sowohl des Subjects als auch des Prädicats ändert; bei der *Umkehrung* (conversio), bei welcher man das Prädicat zum Subject und das Subject zum Prädicat macht ohne die Qualität zu ändern; bei der *Entgegenstellung* (contrapositio), d. h. bei der Umkehrung eines Urtheils mit Veränderung seiner Qualität; bei der *Unterordnung* (subalternatio), wobei aus der Wahrheit eines allgemeinen Urtheils die Wahrheit der ihm untergeordneten besondern

oder einzelnen Urtheile abgeleitet wird —; so vollzieht sich eine Folgerung im weitern Sinne; geschieht dagegen die Ableitung so, daß man aus zwei gegebenen Urtheilen ein drittes herleitet, so entsteht die besondere Art der Folgerungen, welche Schluß heißt. Die zur Bildung eines Schlusses gegebenen beiden Urtheile werden die Vordersätze (Prämissen), das aus ihnen abgeleitete neue Urtheil bildet den Schlußsatz (conclusio). Die beiden Prämissen enthalten drei Hauptbestandtheile: einer derselben wird das Subject des Schlußsatzes und heißt der Unterbegriff (terminus minor); der andere wird das Prädicat des Schlußsatzes und heißt der Oberbegriff (terminus major); der dritte, welcher in beiden Vordersätzen vorkommt, in den Schlußsatz aber nicht eingeht, bildet den Mittelbegriff (terminus medius) und spielt im Schlusse dieselbe Rolle, wie die Copula im einfachen Urtheil, indem er das Verhältnis zwischen Ober- und Unterbegriff deutlich macht und dadurch den Schlußsatz vermittelt.

Benutzt man den Schlußsatz eines Schlusses als Prämisse eines neuen Schlusses und verbindet man auf diese Weise mehrere Schlüsse zu einem Ganzen, so entsteht eine Schlußkette, die zum förmlichen Kettenschluß sich gestaltet, wenn man die Vordersätze zum Theil als zugestanden voraussetzt und verschweigt.

Mittelst der bisher bezeichneten Operationen durchdringt und beherrscht nun die Urtheilskraft das ganze Gebiet der Wissenschaften, auf dem sie überall leitend und ordnend thätig ist. Schon die Verbindung mehrerer Merkmale zu einem Begriffe setzt ein Urtheil voraus; jedes wissenschaftliche System und jede wissenschaftliche Abhandlung aber besteht aus einer Vielheit von Gedanken und Urtheilsreihen, welche ein innerlich zusammenhängendes Ganzes bilden und sich gegenseitig stützen und ergänzen. Dazu ist nicht nur Gleichartigkeit der Erkenntnisse, sondern auch Einstimmigkeit der Erkenntnisweise nothwendig. Jene wird durch das Wesen der zu untersuchenden Gegenstände, diese durch die leitenden Grundsätze der wissenschaftlichen Arbeit bedingt. Logisch betrachtet sind diese Grundsätze nichts anderes, als allgemeine Denkgesetze, Normen des Urtheilens. Hierher gehören vor allem die formalen Principien aller wissenschaftlichen Forschung, ohne deren Befolgung keine methodische Gedankenentwicklung stattfinden kann. Das Gesetz der Einerleiheit (principium identitatis), des Widerspruchs (pr. contradictionis), des ausgeschlossenen Dritten (pr. exclusi tertii) und des zureichenden Grundes (pr. rationis sufficientis); aber auch alle speciellen Regeln, welche für die Anordnung der auf einem wissenschaftlichen Felde sich darbietenden Warnehmungen Anwendung finden. Das ganze inductorische Verfahren steht unter dem maßgebenden Einflusse des Urtheilens. Die Ausgangspuncte der Induction sind allerdings Thatsachen, Warnehmungen; aber diese geben zunächst nur Einzelvorstellungen. Um allgemeine Wahrheiten zu finden, haben wir die gleichartigen Merkmale zu höhern Einheiten, zu Begriffen und weiter zu generellen Urtheilen zusammenzufassen. Nicht weniger fällt die Analogie und die wissenschaftliche Hypothese den Gesetzen des Urtheils anheim, und was die Deduction, die Ableitung von Erkenntnissen aus bereits gewonnenen Urtheilen mittelst des Beweises anlangt, so ist zu bemerken, daß jeder Beweis der Form nach nichts anderes, als eine Folgerung oder ein Schluß ist, wobei nur das zu beweisende Urtheil (der Lehrsatz, die Thesis) schon gegeben ist, die dasselbe begründenden Urtheile aber (die Prämissen, Beweisgründe, Argumente) erst gesucht werden müßen.

Psychologisch wird die Urtheilskraft bald dem Verstande, bald der Vernunft, bald beiden eingeordnet, ein anderes mal auch als ein besonderes Vermögen der Seele betrachtet, je nachdem Verstand und Vernunft mehr oder weniger scharf von einander geschieden und die Sphären ihrer Thätigkeit so oder anders bestimmt werden.

Versteht man unter Verstand das Vermögen zu unterscheiden und das Unterschiedene durch Hervorhebung bestimmter Eigenschaften auseinanderzuhalten und mit Bestimmtheit und Klarheit als ein für sich Seiendes hinzustellen, mit einem Worte das Vermögen der Begriffsbildung, unter Vernunft aber das Vermögen, die lebendige Einheit der verschiedenen Verstandeserkenntnisse aufzufinden und darzustellen, das Einzelne somit vom höhe-

ren Gesichtspuncte aus zusammenzufassen und so zu Principien und Ideen und zur höchsten Idee der Gottheit, als dem letzten Princip der Dinge, aufzusteigen: so ist klar, daß das Urtheil beiden Gebieten angehört. Denn das Urtheilen ist ebenso ein Unterscheiden dessen, was doch auch zu einer lebendigen Einheit verbunden ist, und umgekehrt ein Verbinden des Unterschiedenen zur Einheit, welche sich schon in der Verbindung der einzelnen Merkmale zum Begriffe darstellt und bei Verbindungen mehrerer Begriffe zu einem Urtheil, sowie beim Bilden von Urtheilsreihen besonders deutlich hervortritt. Sonach kann man die Vorbereitung eines Urtheils, gleichsam die Herbeischaffung des Materials für dasselbe, dem Verstande, die eigentliche Fällung des Urtheils aber und die zusammengesetzteren Operationen, das Schließen, Beweisen ꝛc. der Vernunft zuweisen, wie dies namentlich bei Hegel der Fall ist.

Wird hingegen, wie bei Herbart und den neuern Psychologen, die Vernunft als die Fähigkeit aufgefaßt, Gründe und Gegengründe gleichmäßig zu vernehmen und sich nach den überwiegenden unter ihnen, je nachdem es auf das Denken oder Handeln ankommt, zu entscheiden oder zu entschließen, Verstand dagegen als die Fähigkeit bezeichnet, Begriffe der Beschaffenheit und den Verhältnissen des durch sie Gedachten gemäß zu bilden und zu verknüpfen, so kann die Urtheilskraft nur als ein Theil der Verstandesthätigkeit angesehen werden, da das Bilden von Begriffen ein Verknüpfen von verschiedenen Merkmalen zur Einheit, das Urtheilen aber so viel ist, als Begriffe ihrem Verhältnisse gemäß verbinden, und das Schließen auch in einer Verknüpfung von Begriffen, nur in einer vermittelten, besteht.

Es giebt aber allerdings eine Art des Urtheilens, das sogen. praktische Urtheilen, welches auch nach dieser Auffassung der Seelenvermögen der Vernunft anheimfällt. Man versteht darunter jede Art von Beurtheilung und Werthgebung, mag sie sich auf das Wahre und Falsche, oder auf das Gute und Böse, das Rechte und Unrechte, das Schuldig und Nichtschuldig, das Schöne und Häßliche, oder welchen Gegensatz sonst beziehen. In allen diesen Fällen findet entweder ein Anerkennen oder ein Verwerfen, immer aber eine Wahl zwischen Entgegengesetztem statt. Diese Beurtheilungen gehören mit der Ueberlegung, deren Ergebnis sie sind, und der Entscheidung oder Entschließung, die ihnen folgen, nicht sowohl dem Erkenntnisvermögen, als vielmehr der Willensthätigkeit an, welche durch Gründe der Vernunft geleitet wird und dann eben eine vernünftige heißt.

Eigenthümlich ist die Stellung, welche die Urtheilskraft im Kant'schen System einnimmt. Nach Kant ist die Urtheilskraft das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken und die empirische Mannigfaltigkeit der Natur auf ein übersinnliches transscendentales Princip zu beziehen, welches den Grund der Einheit des Mannigfaltigen in sich schließt. Dieses Princip ist die Zweckmäßigkeit der Natur. Insofern nun die Urtheilskraft die Dinge unter diesen Begriff subsumirt, gehört sie der theoretischen oder reinen Vernunft an und ist wesentlich Verstandesthätigkeit. Da aber die Vorstellung der Zweckmäßigkeit und jede Verwirklichung eines Zweckes mit Lust verbunden ist, so enthält die Urtheilskraft auch zugleich die Gesetze der Lust oder Unlust, wodurch sie in das Gebiet der praktischen Vernunft hinübergreift. So wird bei Kant die Urtheilskraft zum Mittelglied zwischen dem Erkenntnisvermögen und dem Begehrungsvermögen, oder zwischen dem Verstande, als dem Vermögen des Denkens durch Begriffe, und der Vernunft, als dem Vermögen der leitenden Principien des Handelns. Die Zweckmäßigkeit, über welche die Urtheilskraft zu entscheiden hat, ist sowohl die ästhetische, welche den Dingen nach unserer subjectiven Auffassung beigelegt wird, als auch die teleologische, welche sich auf das Verhältnis der Dinge unter sich selbst bezieht. Jene entfaltet sich in den Begriffen des Schönen und des Erhabenen, diese ist entweder eine äußere, zufällige, oder eine innere, im Organismus der Dinge bedingte, nothwendige. Die gesammte Vernunftkritik Kants theilt sich hiernach in die dreifache Untersuchung: Kritik der reinen (erkennenden) Vernunft, der praktischen Vernunft und der Urtheilskraft. Die spätere Philosophie hat den Kant'schen Schematismus fallen lassen und die im Denken sich manifestirende Urtheilskraft einfach dem Erkenntnisvermögen ein-

gereiht, das praktische Urtheilen dagegen, die Ueberlegung und die auf Abwägung des Für und Wider beruhende Entschließung, wie oben angedeutet, dem Willensvermögen zugetheilt.

Für die **Pädagogik** ist die Uebung und Schärfung der Urtheilskraft von höchster Bedeutung. Da die Urtheilskraft das wichtigste Glied im ganzen Denkvermögen ist, so ist Ausbildung der Urtheilskraft wesentlich einerlei mit Anleitung und Uebung im Denken, deren Werth und Nothwendigkeit niemand ableugnen kann. Wie die bloße Aneignung von Nahrungsstoffen nicht hinreicht, um den Leib gesund, stark und geschickt zu machen, so giebt ein bloßes Ansammeln oon Kenntnissen dem Geiste keine Klarheit, Kraft und Gewandtheit. Beide, Körper und Geist, gelangen nur durch Uebung, durch selbstthätige Regung und Ausgestaltung ihres Organismus, zur Vollendung. Die Uebung des Leibes ist die Bewegung, die Uebung des Geistes ist das Denken.

Auch darüber kann kaum ein Zweifel bestehen, daß eine planmäßige, geordnete Anleitung zum richtigen Urtheilen und Denken in der Schule nicht unterlassen werden dürfe. Wie allerlei Spiele, Geschäfte und Arbeiten zwar den Leib üben, aber die planmäßig geleitete Gymnastik nicht überflüßig machen, so üben allerlei Vorfälle und praktische Aufgaben des täglichen Lebens und die mannigfaltigen Stoffe der einzelnen Wissenschaften allerdings den Geist, aber sie machen die planmäßige Anleitung zum Denken nicht entbehrlich. Die allseitige und harmonische Entwicklung der menschlichen Kräfte ist durch bloß gelegentliche, sporadische, oft rein zufällige Uebungen nicht sicher gestellt. So dienlich dem Leibe eine geordnete, auf anatomisch-physiologischer Einsicht beruhende Gymnastik ist, so dienlich ist dem Geiste eine systematische Uebung nach den Gesetzen der Logik.

Zwar giebt es ein Denken und Urtheilen auch ohne logisch durchgebildete Begriffe, und dieses Urtheilen ist im Grunde dasjenige, was im praktischen Leben außerhalb des wissenschaftlichen Zusammenhanges bei weitem am meisten vorkommt; denn wie selten sind die Begriffe, die wir in unsern Urtheilen verknüpfen oder trennen, logisch scharf begrenzt! Es ist dieses praktisch erlernte Denken nicht schlechter, ja in vielen Fällen, weil es die Begriffe in ihrer Totalität vergleicht, richtiger, als das theoretische, welches bei seinen Begriffszergliederungen nicht selten an einem einzelnen Merkmale, dem es zu große Wichtigkeit beilegt, hängen bleibt. Auch sind in der That die Gesetze der Logik nichts anderes, als die natürlichen Denkgesetze, also die nämlichen Regeln, denen der gesunde Menschenverstand von selbst folgt. Dennoch bleibt es Aufgabe der Pädagogik, die dem Geiste eingeprägten Normen des Denkens zum Bewußtsein zu bringen und zu einer umsichtigen und erfolgreichen Anwendung dieser Gesetze Anleitung zu geben. Ein solcher Unterricht zeigt die Bedingungen und Grenzen der menschlichen Einsicht, reinigt das Denken von Trug und Flitter, liefert dem Geiste die Gesichtspuncte für seine eigene Arbeit und den Maßstab für fremde Denkproducte, und giebt dem Urtheile Sicherheit und Schärfe, aber auch Bescheidenheit und rücksichtsvolle Milde. Dabei ist das Hauptgewicht auf die Anwendung der logischen Gesetze, auf die Klärung und Ordnung der vorgeführten Erkenntnisse und Gedankenkreise zu legen. Logik wissen nützt wenig, aber Logik anwenden nützt viel.

Was hat nun die Schule für die Ausbildung der Urtheilskraft zu thun? Daß in der Volks- und gewöhnlichen Bürgerschule kein besonderer theoretischer Unterricht in der Denklehre zu ertheilen sei, ist an sich klar; aber das bewußte Denken, das richtige Urtheilen ist auch hier schon methodisch zu üben, und nicht dem bloßen Zufalle zu überlassen. In dem Artikel „**Denkübungen**“ ist hierüber das Wesentliche bemerkt. Wir fügen hier hauptsächlich nach den treffenden Bemerkungen **Beneke's** (Erziehungs- und Unterrichtslehre I. §. 31 ff.) noch Folgendes hinzu. Da die einfachste Operation der Urtheilskraft in der Verbindung von Merkmalen zu Begriffen besteht, die Merkmale aber aus Vorstellungen und Anschauungen entnommen werden: so ist die Gewinnung richtiger Vorstellungen, d. h. die richtige Auffassung der Erkenntnisobjecte die nothwendige Basis eines richtigen Urtheils, und die erste Regel für die Ausbildung der Urtheilskraft lautet: Verschaffe dir über die Gegenstände, welche du beurtheilen willst, eine möglichst voll-

kommene Sachkenntnis. Man verfahre daher genau und gründlich, nicht flüchtig und oberflächlich im Beobachten der Außen- und Innenwelt, und hüte sich vor Sinnestäuschungen und Einbildungen. Nichts ist für die Bildung eines richtigen Urtheils nachtheiliger, als ein flüchtiges, unaufmerksames Auffassen, und diesem hat der Erzieher daher vor allem entgegenzuarbeiten. Zeigt sich das Kind zur Flüchtigkeit geneigt, so führe er es durch Umwege öfter auf dieselbe Auffassung zurück, damit sie wenigstens durch diese wiederholte Thätigkeit die erforderliche Klarheit und Stärke erhalte; oder er veranlasse das Kind, an dem Gegenstande irgend etwas nach eignem Plane umzubilden oder auszubilden. Nichts prägt sich tiefer ein, als was wir uns durch zweckmäßige Selbstthätigkeit zu eigen gemacht haben.

Hiermit hängt die pädagogische Regel zusammen, daß bei den Denkübungen nichts zu übereilen, das Kind nicht zu schnell von der concreten Vorstellung zum abstracten Begriff hinzuführen ist. Beginnen wir die abstracte Verarbeitung der Anschauungen zu früh, so zeigt sich bald ein Mangel an vorräthigen Vorstellungen, der nicht leicht nachzuholen und durch nichts zu ersetzen ist. Man lasse daher in dieser, wie in anderer Beziehung Kinder Kinder bleiben, so lange die durch keine Verbildung gestörte Entwicklung es mit sich bringt. Die altklugen Kinder werden meistens sehr gewöhnliche Köpfe. Die Natur hat gewollt, daß der Mensch zuerst überwiegend sinnlich und receptiv, darauf überwiegend reproductiv sei, und dann erst productiv werde für das Intellectuelle, und der Erzieher hat diese Ordnung nicht zu stören. Der Fortschritt vom concreten Vorstellen zum abstracten Denken werde daher überall klar und rein ausgeführt, ohne Sprünge, ohne zu große Schritte, und man stelle der Fassungskraft nur das als Aufgabe, was sie zu fassen wirklich im Stande ist.

Ein großer Theil falscher Urtheile stammt aber nicht aus eignen Irrthümern, sondern aus falschen Beobachtungen, Einbildungen, falschen Folgerungen &c., welche wir von andern Menschen überliefert bekommen und als wohlbegründete Wahrheiten annehmen. Schon früh pflanze daher der Erzieher in die Seele des Zöglings den Trieb zu eigner Prüfung. Er gewöhne denselben, das von andern Ueberlieferte nicht bloß historisch sich anzueignen, sondern sogleich in Denkverhältnisse zu setzen, dem früher Erfahrenen, Selbstgedachten, Gelernten an der rechten Stelle anzureihen und mit diesem zu vergleichen. Wo die Sache von der Art ist, daß sie ein eignes Schauen und eigne Versuche erlaubt, rege und leite er das Kind auch zu diesen an, nehme, was aus eigner Triebkraft hervortritt, mag es auch den Producten nach noch so unvollkommen sein, so bald es nur mit Geistesregsamkeit und aufmerksamer Benutzung des bereits Erworbenen ausgeführt ist, mit wohlwollender Aufmunterung und Anerkennung auf und befördere solche Kraftanstrengungen durch Fragen, sowie dadurch, daß er den Fragen des Kindes, wo sie rechter Art sind, ein williges Ohr schenkt.

Neben der bescheidenen Skepsis gegen das von andern Aufgenommene ist in dem Zöglinge aber auch eine gewiße Skepsis gegen sein eignes Warnehmen und Erkennen zu begründen. Der Erzieher mache das Kind daher in rechter Art (so daß er es nicht entmuthigt) darauf aufmerksam, wie wenig es noch weiß, geschweige denn recht weiß; gewöhne dasselbe sein Urtheil aufzuschieben, wo ihm noch keine vollständige Begründung dafür gegeben ist. Besonders ist der Neigung zu voreiligem Generalisiren zu begegnen, indem die vorschnell gebildete und ausgesprochene Regel so schlagend als möglich durch entgegengesetzte Erfahrungen widerlegt und die Voreiligkeit des Urtheilens zum Bewußtsein des Kindes gebracht wird. Ein hauptsächliches Erforderniß des richtigen Urtheilens ist die Gewöhnung an scharfe Trennung dessen, was wesentlich zusammengehört, von dem, was nur zufällig oder äußerlich mit einander verbunden auftritt, die Unterscheidung von Causalnexus und bloß äußerlicher Folge, von räumlicher und zeitlicher Verbindung, von individuellen Gefühlsverhältnissen und allgemein menschlichen &c. Hierdurch vorzüglich erhebt sich die höhere Verstandesbildung über die niedere; in dem Maße, wie sich noch Vermischungen, Verwechselungen der verschiedenen Begriffs- und Beziehungsverhältnisse

finden, leidet das Urtheil Mangel an Begründung und Richtigkeit. In der That lassen sich hierauf die meisten Vorurtheile, als auf ihre Quelle, zurückführen. Was sich zufällig in einzelnen Erscheinungen zusammen dargestellt hat, betrachtet man als stets und nothwendig zusammengehörig. Die Kometen, weil sie allerdings bisweilen mit ansteckenden Krankheiten oder Kriegen zugleich vorgekommen sind, werden als Ursachen oder Zeichen derselben betrachtet; das bloß Eingebildete wird für wirklich gehalten; das einem oder einigen Angenehme oder Nützliche als allgemeine Pflicht dargestellt; der Name des Sittlichen und des Unsittlichen an die Vorstellung von gewißen Gesinnungen oder an äußere Handlungen geknüpft, die sich doch nur zuweilen mit jenen zusammenfinden. Der bei weitem größere Theil menschlicher Irrthümer würde verschwinden, wenn man die verschiedenen Verbindungs- und Beziehungsverhältnisse ihrer Eigenthümlichkeit gemäß scharf auseinander hielte. Schlechtes Beispiel und Nachläßigkeit, nicht selten auch Leidenschaftlichkeit und Eigennutz wirken zur Begünstigung des Fehlerhaften. Vorurtheile des Standes, der Nation, der Confession, des Autoritätsglaubens machen blind gegen die offenbarsten Thatsachen, pflanzen sich als verjährter Wahn fort und erzeugen öfters förmliche Geistesepidemien in ganzen Völkern und Gesellschaftsclassen. Hier eröffnet sich für den Erzieher und Lehrer ein großes Wirkungsgebiet. Im Gegensatz zu der falschen Begriffsmischerei mache er früh auf die Verschiedenheiten aufmerksam, hebe dieselben in schlagenden Beispielen hervor, sei gegen sich selbst streng und leite die Kinder zur gleichen Strenge gegen sich an. Vorzüglich wird hierfür auch die Gewöhnung an genau bestimmten Ausdruck des Aufgefaßten von Nutzen sein können. So lange die Auffassung noch bloß innere Vorstellung ist, wird ein gewißer nebelhafter Charakter derselben, besonders bei Kindern, schwer vermieden werden können; halten wir dagegen dieselben an, das Vorgestellte in bestimmten Worten darzustellen und zu fixiren, so werden sie zu einer genauern Vergleichung, zu einer schärfern Ausprägung ihres Bewußtseins gezwungen. Aber freilich ist hiermit nicht alles gethan. Wie vieles in dieser Art verkehrte hat man nicht in allen Wissenschaften unzähligemal ausgesprochen und wieder ausgesprochen! Nur eine früh begründete Gewöhnung zur richtigen und sorgsamen Unterscheidung der thatsächlichen Verhältnisse kann jene Schärfe und Sicherheit des Denkens verschaffen, welche die wesentliche Grundlage aller Aufklärung und Vorurtheilsfreiheit ausmacht.

Bezüglich der literarischen Nachweise verweisen wir auf die Art. Denkübungen und Philosophische Propädeutik. Dr. Weidemann.

V.

Vaterlandsliebe. Einem deutschen Pädagogen, welcher am Schluße des Jahres 1871 über die Erziehung zur Vaterlandsliebe zu schreiben hat, liegt es nahe, seine Gedanken unmittelbar und frisch aus dem neuen Leben zu schöpfen, zu welchem unser Volk mit Gottes Hülfe nun wiedergeboren ist, und in welchem es der ihm verliehenen eigenthümlichen Gaben sich dankbar bewußt werden und der Früchte seines unter langen und schweren Leiden ausharrenden Hoffens und Strebens endlich freuen darf. Aber neben dem zumal in der gegenwärtigen Zeit wohlberechtigten Patriotismus ist dem Deutschen ein kosmopolitischer Zug so gründlich eingefleischt, daß es ihm schwer werden würde, auf den Nachweis zu verzichten, daß die Vaterlandsliebe „schon in den ältesten Zeiten und bei den verschiedensten Völkern“ vorgekommen sei. Wie geneigt wir indessen sein mögen, dieses Vorkommen vorauszusetzen, so ist doch, es wirklich aufzuzeigen, nicht so leicht, als man denken sollte, und insbesondere treten in der deutschen Literatur Aeußerungen einer bewußten Vaterlandsliebe früher nur in sehr vereinzelten Stimmen und in neuerer Zeit erst in vollerem Chor hervor.

Ehe wir auf die Suche gehen, ist es nöthig, daß über Ursprung und Begriff des zu suchenden Gegenstandes eine Verständigung herbeigeführt wird. Das Darm-

städter Gesangbuch von 1819, welches für jeden Paragraphen der Moral, bis zum „christlichen Verhalten in Ansehung der Thiere und Bäume" herab, wenigstens ein Lied bringen zu müßen glaubte und, wo der vorhandene reiche Liederschatz der evangelischen Kirche nichts entsprechendes darbot, aufgenommen hat, was für den genannten Zweck auf ausdrückliche Bestellung neu angefertigt worden war, hat im 1. und 2. Verse des 546. Liedes eine ehedem weit verbreitete Ansicht über Ursprung und Wesen der Vaterlandsliebe mit unübertrefflicher Classicität ausgesprochen:

Das Land, das Gott mir väterlich
 Zur Wohnung angewiesen,
Läßt seines treuen Schutzes mich
 In Glück und Noth genießen;
Es giebt mie Nahrung, Sicherheit,
Erhält Recht und Gerechtigkeit
 Und schützt mein Gut und Leben.

Drum will ich stets erkenntlich sein,
 Durch nützliche Geschäfte
Mich der gemeinen Wohlfahrt weihn,
 Will Zeit, Beruf und Kräfte
Dem Vaterlande, das mich schützt
Und mir und meinen Brüdern nützt,
 Mit treuem Eifer widmen.

Wer vorschriftsmäßig den Versuch macht, diese Reime nach der Melodie: „Schon ist der Tag von Gott bestimmt"*) zu singen, der wird inne, daß ihr Inhalt die baarste Negation aller gehobenen Stimmung und Gesinnung und also auch der wahren Vaterlandsliebe ist. Die Liebe, welche dem Vaterlande gewidmet wird, weil es „mich schützt und mir und meinen Brüdern nützt," und welche demgemäß auch aufhört, wenn dieser Schutz und Nutz einmal ausbleibt und das bedrängte Vaterland vielmehr zu seinem Schutze von seinen Kindern Opfer fordert, hat ihren Ursprung in der ordinärsten Selbstsucht, und ihr Preis, der sich in ein evangelisches deutsches Gesangbuch verirrt hat, ist im Grunde nur eine Paraphrase des bekannten Ausspruchs, welchen der heidnische Römer Pacuvius dem zur Auswanderung gezwungenen Teucrus in den Mund gelegt hat (Cicero, Tusc. V, 37) Patria est, ubicumque est bene. Kaum minder unberechtigt als diese gemein utilitaristische Erklärung der Vaterlandsliebe ist deren Herleitung aus einem abstracten Moralismus, welcher die Vaterlandsliebe außer aller Beziehung setzt zu dem heiligen und theuren Lande der Väter. Von diesem Standpuncte aus sagt z. B. W. T. Krug (Allgem. Handwörterbuch der philos. Wissenschaften IV, 312): „Suche das Wohl der Gesellschaft, der du eben angehörst, zu erhalten und zu fördern durch alle rechtlichen Mittel, welche dir zu Gebote stehen! Eben dieser Grundsatz ist auch das Princip der echten Vaterlandsliebe." Auch dieser Patriotismus des kategorischen Pflichtgebotes, welcher seinen höchsten Triumph feiern würde, wenn er in dem Falle wäre, gegen einen schlechten Staat seine Pflichten mit Abscheu erfüllen zu können, hat mit der in den Tiefen des Herzens wurzelnden und treibenden geheimnißvollen und heiligen Kraft der Liebe nichts zu thun. Im Gegensatz zu diesen Auffassungen eines eben so oberflächlichen als nüchternen Rationalismus, welcher mit seinen Reflexionen über äußerliche Vortheile und äußerliche Leistungen nicht hinauskommt, und welcher seiner Zeit das Seinige dazu beigetragen hat, unser Volk um die wahre Vaterlandsliebe zu betrügen, führt uns Heinrich von Kleist in seinem Katechismus der Deutschen (aus dem Jahre 1809, zuerst herausgegeben von Köpke: Heinrich von Kleist's politische Schriften, Berlin 1862, S. 82 ff., jetzt auch in der Hempel'schen Gesammtausgabe von H. v. Kleist's Werken, Berlin o. J., V, S. 77 ff.) auf den wahren Ursprung

*) „Es ist gewißlich an der Zeit" — Anm. der Red.

und Begriff der Vaterlandsliebe zurück. Da wird im 2. Capitel über die Liebe zum Vaterlande folgendermaßen katechisirt: „Frage: Du liebst dein Vaterland, nicht wahr, mein Sohn? Antwort: Ja, mein Vater, das thu' ich. Fr.: Warum liebst du es? Antw.: Weil es mein Vaterland ist. Fr.: Du meinst, weil Gott es gesegnet hat mit vielen Früchten, weil viele schöne Werke der Kunst es schmücken, weil Helden, Staatsmänner und Weise, deren Namen anzuführen kein Ende ist, es verherrlicht haben? Antw.: Nein, mein Vater, du verführst mich. Fr.: Ich verführte dich? Antw.: Denn Rom und das egyptische Delta sind, wie du mich gelehrt hast, mit Früchten und schönen Werken der Kunst und allem, was groß und herrlich sein mag, weit mehr gesegnet als Deutschland. Gleichwohl, wenn deines Sohnes Schicksal wollte, daß er darin leben sollte, würde er sich traurig fühlen und es nimmermehr so lieb haben wie jetzt Deutschland. Fr.: Warum also liebst du Deutschland? Antw.: Mein Vater, ich habe es dir schon gesagt! Fr.: Du hättest es mir schon gesagt? Antw.: Weil es mein Vaterland ist." Diese Katechisation führt mit Recht darauf hin, daß wir unser Vaterland lieben, gleichwie niemand jemals sein eigenes Fleisch gehasset hat (Ephes. 5, 29), weil wir mit ihm in einer vor jeder egoistischen, oder moralischen Reflexion längst vorhandenen, tief realen Verbindung stehen. Wir lieben es eben, wie wir Vater und Mutter, ohne Rücksicht auf den Nutzen, den wir ihnen verdanken, und auf die Pflichten, die wir ihnen schulden, schon darum lieben, weil sie eben unsere Eltern sind. Und wie die Elternliebe, so ruht auch die normale, gesunde und kernhafte Vaterlandsliebe selbst in ihrer idealsten ethischen Vollendung stets auf einer realen Naturbasis. Zunächst handelt es sich darum, den reichen Inhalt, welchen das Bekenntnis: „Ich liebe mein Vaterland, weil es mein Vaterland ist," einschließt, in seine Hauptmomente zu zerlegen.

Vor allen Dingen gilt diese gesunde Vaterlandsliebe in der That dem Vaterland im eigentlichsten Sinne, dem Boden — zwar nicht des Landes, in welchem wir zufällig geboren sind; denn von „Geburtslandsliebe" weiß die Sprache nichts, wohl aber — des Landes, in welchem unser Vater seinen Wohnsitz hat, auf welchem unser väterliches Haus steht, in welchem wir die für das ganze Leben so bedeutungsvollen Jahre unserer Kindheit verlebt, aus welchem wir unsere leibliche und geistige Lebensnahrung gesogen haben und in welchem wir daher gleichsam Bein von unseren Beinen und Fleisch von unserem Fleisch erkennen. Die Regungen dieser mit dem Boden der Heimat verwachsenen Vaterlandsliebe läßt Schiller den Helden seiner Räuber in treffenden, tief empfundenen Worten ausdrücken (IV, 1): „Sei mir gegrüßt, Vaterlands-Erde! (Er küßt die Erde.) Vaterlands-Himmel! Vaterlands-Sonne! — und Fluren und Hügel und Ströme und Wälder! seid alle, alle mir herzlich gegrüßt! — Wie so köstlich wehet die Luft von meinem Heimat-Gebirge! wie strömt balsamische Wonne aus euch dem armen Flüchtling entgegen! — Elysium, dichterische Welt! Halt ein, Moor! Dein Fuß wandelt in einem heiligen Tempel. (Er kommt näher.) Sieh da, auch die Schwalbennester im Schloßhof — auch das Gartenthürchen! — und diese Ecke am Zaun, wo du so oft den Fanger belauschtest und necktest — und dort unten das Wiesenthal, wo du der Held Alexander deine Macedonier ins Treffen bei Arbela führtest, und nebendran der grasige Hügel, von welchem du den persischen Satrapen niederwarfst, und deine siegende Fahne flatterte hoch! Die goldenen Maientage der Knabenzeit leben wieder auf in der Seele des Elenden" — der Elende ist aber nach dem tiefen Vaterlandssinn des deutschen Volkes nichts anders, als der Ausländische, von dem Boden des Vaterlandes Entfernte oder ihm Entfremdete. Und was das Gemüth des Dichters in inhaltreicher Unmittelbarkeit ausgesprochen hat, das bestätigt der Verstand der Verständigen. Schleiermacher sagt (Grundriß der philos. Ethik. Herausgeg. von Twesten, S. 146, §. 129): „Menschen und Boden gehören wesentlich zusammen, daher auch der Boden das erste Object der Anziehungskraft, der Liebe für alle ist, und ein Volk es immer als Beraubung fühlen muß, wenn es einen Theil seines ursprünglichen Bodens einbüßt;" und

daran schließt Rothe (Theolog. Ethik, 2. Aufl., II, S. 433) die Bemerkung an: „Da die Volksindividualität ihr causales Princip an dem Boden hat, d. h. überhaupt an dem Inbegriff der materiellen Naturelemente, die seine äußere Daseinssphäre constituiren, so ist das nächste und ursprünglichste Object der Vaterlandsliebe eben dieser Boden, auf dem das Volk erwachsen ist." Auch hiernach sind also nicht gewiße nützliche Eigenschaften des heimischen Bodens, sondern es ist sein natürliches Verwachsensein mit der ganzen Volksindividualität dasjenige, was ihn seinen Bewohnern so theuer macht. Diesen aller wahren Vaterlandsliebe im vollsten Sinne des Wortes zu Grunde liegenden starken Naturtrieb hat selbst der Römer Cicero nicht verkannt, wenn er (De orat. I. 44) sagt: „Cujus rei tanta est vis ac tanta natura, ut Ithacam illam in asperrimis saxulis tanquam nidulum affixam sapientissimus vir immortalitati anteponeret." Und in der That üben nicht sowohl die vortheilhaften Culturverhältnisse unserer Heimat, welche die Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Länder ausgleichen und darum der Entwicklung einer specifischen Vaterlandsliebe minder günstig sind, jenen eigenthümlichen Liebeszauber auf das Gemüth aus, sondern gerade die Eindrücke der Natur selbst, welche in ihrer menschliche Weisheit und Kraft überragenden Größe uns gegenüber steht. Das Herz des Schweizers hängt an dem Hochgebirge seiner Heimat, und wenn er zu Straßburg auf der Schanz das Alphorn herüberklingen hört, so muß er zum Vaterland hinüberschwimmen, es mag angehen oder nicht. Der Süd- und Mitteldeutsche liebt seine Waldeshügel und Wiesengründe, der Niedersachse seine weiten Marschen in ihrer großartigen Einförmigkeit, mit ihren ernsten Baumgruppen und ihren stillen Seen, der Friese seine Dünen, an welchen die Brandung, murmelnd oder donnernd, von den Wundern der ungeheuren, immer gleichförmigen und doch immer neuen See erzählt. — Aber nächst dem heimischen Boden gilt unsere Liebe allerdings der Volksindividualität, deren Eigenthümlichkeit durch jenen mitbedingt ist; und diese natürliche Anhänglichkeit an den Volksstamm, welchem wir angehören, bildet das zweite für die Constituirung des vollen Begriffs der Vaterlandsliebe wesentliche Moment. Die Volksgemeinschaft hat sich aus der Stammes- und Familiengemeinschaft erweitert und beruht in letzter Instanz, wie diese, auf einem blutsverwandtschaftlichen Verhältnis, in welchem wie die Familienliebe, so auch die Vaterlandsliebe, insofern sie Liebe zu dem eigenen Volksstamme ist, ihre Naturbasis hat. Hat ein Stamm, durch die wachsende Zahl seiner Angehörigen, oder durch einen ihm angeborenen Wandertrieb bewogen, die Verbindung mit seiner ursprünglichen Heimat gelöst, um eine neue zu suchen, so findet er erst mit dieser wieder die Möglichkeit, sein eigenthümliches Leben bestimmt und allseitig zu entwickeln. Auf dem festen und nach außen gesicherten Boden der neuen Heimat bildet er die Gesetze seines nationalen Lebens aus und wächst zu der weiteren und freieren Gemeinschaft eines eigentlichen Volkes zusammen, dessen Zusammengehörigkeit in physischer Beziehung durch die, von der Gemeinsamkeit der Abstammung und der umgebenden Naturverhältnisse bestimmten Volksphysiognomie, in geistiger Beziehung durch die gemeinsame Sprache bezeichnet ist. Ein Volk ist demnach ein Inbegriff von Menschen, welche durch Gemeinsamkeit ihrer Abstammung und physischen Bestimmtheit, wie ihrer geistigen Anlage und Richtung, insbesondere ihrer Sprache, zu einer Gemeinschaft verbunden und als solche berufen sind, als ein eigenthümlich ausgestattetes Glied im Organismus der Menschheit das göttliche Gesetz auf eine eigenthümliche Weise darzuleben. So lange der Stamm eine feste Heimat noch nicht gefunden hat, muß die wechselseitige Anhänglichkeit der Stammesgenossen die eigentliche Vaterlandsliebe ersetzen; und wenn der Besitz des bereits gewonnenen Vaterlandes wieder gefährdet und zweifelhaft geworden ist, so concentrirt sich die Vaterlandsliebe gleichfalls in der Liebe zu dem eigenen Volk, damit dieses innerlich gestärkt werde, um das ihm unentbehrliche Besitzthum des vaterländischen Bodens wieder zu gewinnen. Daraus erklärt es sich, daß Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation (S. 189) fragen konnte: „Was ist Vaterlandsliebe? oder, wie man sich richtiger ausdrücken würde: Was ist Liebe des

Einzelnen zu seiner Nation?" **Aber Boden und Volk gehören doch wesentlich zusammen, und darum behält doch Reinhard Recht, mit dessen schlichten Worten wir das bisher Auseinandergesetzte zusammenfassen können (System der christl. Moral, I, S. 709): „Unser Herz empfindet Liebe gegen das Land, in welchem wir geboren und erzogen** sind, und gegen das Volk, zu welchem wir gehören; beide Arten von Empfindungen faßt man unter dem Namen der Vaterlandsliebe zusammen." — Aber noch ein drittes Moment muß zu diesen beiden hinzukommen, und zwar eben dasjenige, welches von der abstract moralischen Auffassung der Vaterlandsliebe als das den Begriff derselben allein constituirende aufgefaßt worden ist. Auf der Naturbasis des auf dem Boden einer gemeinsamen Heimat und auf gemeinsamer Abstammung ruhenden Volksthums bildet sich die sittliche Gemeinschaft des Staates, und zum vollen Begriff der Vaterlandsliebe gehört darum endlich auch die Liebe zu dem staatlichen Leben und zu den staatlichen Ordnungen des Landes und Volkes, welchem wir angehören. „Sobald der Einzelne sich in seiner Angehörigkeit an sein Volk zugleich seiner Angehörigkeit an das staatliche Gemeinwesen desselben bewußt wird, steigt seine Vaterlandsliebe höher hinauf und wird Liebe zu dem heimatlichen Staatsleben. Die Liebe zu dem heimischen Boden erlischt damit nicht, aber in dem Bewußtsein der Volksgenossen als Staatsbürger ist diese eigenthümlich bestimmte, materiell physische Basis ihrer Existenz, diese ihre eigenthümliche, äußere Sphäre als etwas gesetzt, was für sie, wie sie von Natur eigenthümlich organisirt sind, eine wesentliche Bedingung ihrer normalen moralischen Entwicklung (ihres wahrhaft menschlichen Gedeihens) ausmacht, und damit zugleich als absolut heilig und unantastbar. Von diesem Bewußtsein um die moralische Beziehung und Bedeutung des heimischen Bodens schlechthin durchdrungen, ist die Liebe zu diesem die wahre Vaterlandsliebe. Diese kann deshalb nur da vorkommen, wo das Volk bereits zum Staate herangereift ist, und nur in dem Maße, in welchem dies geschehen ist; im Staate aber ist sie die politische Grundtugend" (Rothe a. a. O. II, S. 433 f.). Auch unser vaterländisches Staatsleben lieben wir zunächst darum, weil es das unseres Vaterlandes ist. Entwickelt sich aber diese natürliche Liebe zu ethischer Klarheit, so hängt sie mit bestimmtem Bewußtsein dem staatlichen Gemeinwesen des Vaterlandes an, weil und insofern in demselben das eigenthümliche Wesen unseres Volkes zur Entfaltung und Darstellung kommt. Sie zieht ihm dann nicht die staatlichen Einrichtungen anderer Völker vor, sobald sie, wie trefflich sie auch an sich sein mögen, doch eben nur diesen Völkern und nicht dem unsern homogen sind; auf der andern Seite aber haftet sie nicht blind und träg an den Zuständen des vaterländischen Gemeinwesens, wie diese einmal factisch geworden sind, sondern sie ist für alle Aenderungen empfänglich, durch welche das eigenthümliche Wesen unseres Volkes seinen vollkommenen Ausdruck findet, und sucht solche Verbesserungen selbstthätig zu fördern. Darum aber bedarf auch die Vaterlandsliebe zu ihrer sittlichen Vollendung eines Staatslebens, in welchem jeder Staatsangehörige das Recht und die Pflicht hat, an der Erhaltung und Förderung desselben in seinem Theile selbstthätig Antheil zu nehmen, und darauf beruht die Berechtigung der Behauptung von Rothe (a. a. O., 1. Ausg., III. S. 1005): „Diese Vaterlandsliebe kann ihre volle Intensität natürlich nur im constitutionellen Staate erreichen, in welchem das Leben des Staates zugleich das eigene Leben des einzelnen Bürgers ist, weil wesentlich zugleich ein Vorgang in seinem eigenen Selbstbewußtsein und überhaupt in seiner eigenen Persönlichkeit. Die constitutionelle Vaterlandsliebe ist deshalb auch die am meisten unüberwindliche Stärke des Staates nach außen hin."

Nach diesem allen können wir zusammenfassend sagen: „Die Vaterlandsliebe im vollen Sinne des Wortes ist die physisch-ethische Anhänglichkeit an das mit unserem heimatlichen Boden und unserem natürlichen Volksthum verwachsene staatliche Gemeinwesen, welchem wir angehören." Die vaterländische Religion, Sitte, Kunst und Wissenschaft sind von dem weiten Begriff,

in welchem hier von einem staatlichen Gemeinwesen die Rede ist, eingeschlossen und demgemäß auch unter den Objecten der Vaterlandsliebe mitverstanden. Während nun in normalen Verhältnissen die drei genannten Factoren der Vaterlandsliebe nebeneinander wirken und sich wechselseitig stützen, giebt es auch Ausnahmen von der Regel, in welchen der eine oder der andere fehlt und darum die Vaterlandsliebe im vollsten Sinne des Wortes nicht zur Verwirklichung kommen kann. Bei einem noch auf der Wanderung begriffenen Volksstamme, welcher eine feste Heimat erst noch sucht, um auf deren Boden dann auch für sein nationales Gemeinwesen die festen Ordnungen zu finden, muß, wie bereits oben angedeutet worden ist, die Anhänglichkeit an die Stammesgenossen alles übrige ersetzen. Diese bleibt auch bei einem Volke, welches, wie in alter Zeit die Juden und in neuerer viele Polen, seine Heimat und sein eigenthümliches staatliches Leben verloren hat, als das eigentlich Reale zurück, während die Liebe zu der alten Heimat und nationalen Selbständigkeit den Charakter einer schwärmerischen Sehnsucht annimmt; und je intensiver bei den Verbannten das Bewußtsein ihrer Stammesgemeinschaft fortwirkt, desto weniger werden sie mit voller Hingabe in die Interessen ihrer neuen Heimat eingehen: auch die radicalsten Elemente der Völker, unter welchen die Polen als Gäste leben, würden sich gescheut haben, die Ordnungen ihres Landes in der pietätslosen und frivolen Weise zu stören, in welcher diese Fremdlinge vielfältig das Gastrecht misbraucht haben; und jetzt ist wohl die Zeit auf immer vorbei, in welcher man in der Glorification Frankreichs auf Kosten Deutschlands, wie sie in Heine's und Börne's Schriften vorkommt, deutschen Patriotismus entdeckte. Auch dem Einzelnen, welcher auf fremdem Boden ein neues Vaterland gefunden und dieses und seine neuen Landsleute von Herzen lieb gewonnen hat, fehlt doch etwas an der realen Basis der unbefangenen vollen Vaterlandsliebe; der edle Chamisso empfand, als er in den Jahren der Befreiungskriege die patriotische Begeisterung seiner liebsten Freunde nicht theilen konnte, schmerzlich den inneren Widerspruch in seinem Dasein, und er wurde sein Lebenlang das wehmüthige Gefühl seines Schlemihl nicht völlig los, daß ihm trotz allem, was er hatte, doch zur vollen Realität einer Existenz, die einen richtigen Kernschatten zu werfen im Stande ist, etwas wesentliches abgehe. Andererseits, wo auf dem Boden desselben Landes verschiedene Volksstämme zu staatlicher Gemeinschaft sich verbunden haben, da muß das fehlende Bewußtsein gemeinsamer Abstammung durch die Anhänglichkeit an den heimatlichen Boden und das vaterländische Staatsleben ersetzt werden, was um so leichter geschehen wird, je mehr der eigenthümliche Reiz des ersteren und die Vorzüge des letzteren dabei unterstützend eintreten, wie dies etwa in der Schweiz der Fall ist. Wo dagegen ein durch Gemeinsamkeit des Vaterlandes, wie der Abstammung, verbundenes Volk zu einem dem einzelnen Bürger seine freie und selbständige Bewegung und damit wahre Befriedigung gewährenden Staatsleben noch nicht gediehen ist, da kann zwar die bloße Liebe zu Land und Leuten als Naturkraft mit großer Intensität wirken; aber sie nimmt leicht jenen elegischen Charakter an, welcher z. B. in den wehmüthigen Molltönen vieler russischer Volkslieder sich ausspricht. Und wo endlich, wie in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, Leute aus den verschiedensten Ländern und Völkern unter einer neuen gemeinsamen Staatsverfassung zusammengetreten sind, da geht aus der Noth jene Tugend hervor, welche der abstracte Moralismus allein als wahren Patriotismus wollte gelten lassen: die Vaterlandsliebe geht völlig auf in der Liebe zu der staatlichen Ordnung, welcher der Mensch angehört, das Interesse für Gesetz und Verfassung muß alles gut machen, Heimats- und Stammesgemeinschaft ersetzen; und wenn es dabei allerdings durch den Umstand unterstützt wird, daß jeder Einzelne an seinem Theile an dem Gedeihen des Ganzen mitzuarbeiten berufen und dafür verantwortlich ist, so zeigt doch auch die gerade unter dergleichen Verhältnissen so häufig vorkommende Ausbeutung des Gemeinwesens durch die gemeine Selbstsucht Einzelner, daß das kategorische Gebot der Bürgerpflicht allein nicht ausreicht, um die natürliche Pietät gegen ein Vaterland im eigentlichen Sinne und gegen eine Gemeinschaft von angestammten Volksgenossen zu ersetzen. Es

mag genügen, auf diese Ausnahmszustände hinzuweisen, durch welche natürlich auch der Erziehung zur Vaterlandsliebe eigenthümliche Schwierigkeiten bereitet werden. Bei der nun folgenden Erörterung gehen wir von dem normalen Verhältnisse aus, dessen wir uns glücklicherweise in Deutschland erfreuen, und in welchem die Gemeinsamkeit der Heimat, der Abstammung und des staatlichen Lebens zur Entwicklung der Vaterlandsliebe im vollen Sinne zusammenwirken. Wir schließen diese allgemeinen Erörterungen mit der inhaltreichen und schönen Zusammenfassung aller Momente der Vaterlandsliebe, welche Werner in seinem System der christlichen Ethik (III. S. 610 f.) giebt: „Bedürfnis und Gewohnheit des Vaterlandes, Dankbarkeit gegen seine Wohlthaten und Segnungen, Begeisterung für seine Macht und Größe sind die drei Grundbestimmungen, welche sich in der Seele eines jeden Patrioten auseinander herausbilden und ihn mit unlöslichen Banden an die geliebte vaterländische Heimat fesseln. Das Vaterland ist der theure Boden, der das Vaterhaus trägt, jedes Einzelleben nährt und groß zieht; seine Berge und Flüsse, Haine und Thäler, seine Städte und Dörfer sind das heimische und traute Gesammtbild, in welchem lebenslänglich das Haus unserer Erinnerungen steht. Die Menschen, welche dieser Boden trägt, sind dem auf ihm aufkeimenden Einzelleben durch das Blut gemeinsamer Abstammung verwandt und befreundet; unter ihnen lernt es gesellige Sitte und erfährt es die wohlthuenden Segnungen derselben; es verwächst mit ihrer Gesammtheit durch all' die tausendfachen Beziehungen, welche jedes Einzelleben mit allen übrigen seiner Art und Sphäre durch die vielverschlungensten Bande einigen. Das Gesammtgut ihrer geistlichen und gemüthlichen Begabungen, ihrer wohlthätigen Einrichtungen und gemeinnützigen Anstalten ist für jeden Einzeinen als freundliches Erbgut da, von welchem er in vollem Maaße genießen mag, um seines menschlichen Daseins auf edle und würdige Weise froh zu werden. Die Bewohner jenes Bodens sind die natürlichen Genossen seiner Freuden und Leiden; gemeinsame Noth und gemeinsame Liebe machen das Zusammensein mit ihnen zur theuren, unaufgeblichen Gewohnheit. Der Boden, der die Gräber der Ahnen birgt und die Heiligthümer der nationalen Vergangenheit trägt, der Boden, den Gott dem Erdenbürger als Stätte seines Lebens und Wirkens zugewiesen, ist dem gesitteten Menschen ein heiliger Boden, und die Genossenschaft, mit welcher er ihn theilt und gemeinsam bewohnt, ein gottgefügter Verein, an welchem er als lebendiges Glied mit treuer Pietät hängt. Diese treue Pietät ist die pflichtgemäße sittliche Vergeltung für das Glück, das ihm aus der Theilnahme an den Gütern des heimatlichen Bodens erwächst."

In der für uns abgeschlossenen Geschichte des Alterthums bieten vor allen das israelitische und das griechische Volk Beispiele der auf dem Grund der angeführten normalen Verhältnisse erwachsenen Verwirklichung des vollen Begriffs der Vaterlandsliebe. Das römische Volk, welches auf unsere eigene Entwicklung neben jenen beiden den größten Einfluß geübt hat, ist nicht sowohl von innen herausgewachsen, als vielmehr durch jenen Krystallisationsproceß entstanden, vermöge dessen die wachsende Anziehungskraft der stets mächtiger werdenden Roma nähere und fernere Länder und Völker mit sich vereinigt hat; und darum tritt im römischen Patriotismus die Anhänglichkeit an Land und Volk hinter der Achtung und Liebe und dem Gehorsam des Bürgers gegen den staatlichen Organismus, gegen die res publica, wohl auch geradezu gegen den so vollkommen ausgebildeten Rechtsformalismus zurück, welcher die disparaten Glieder des ungeheuren Reiches umfaßt hielt. In diesem Sinne sagt Cicero (De offic. I. 17): „Omnium societatnm nulla est gravior, nulla carior, quam ea quae cum republica est unicuique nostrum. Cari sunt parentes, cari liberi, propinqui, familiares; sed omnes omnium caritates patria una complexa est: pro qua quis bonus dubitet mortem oppetere, si ei sit profuturus?" Und ferner (De orat. III. 43): „Quo amore tandem inflammati esse debemus in eius modi patriam, quae una in omnibus terris domus est virtutis, imperii, dignitatis? cuius primum

nobis mens, mos, disciplina nota esse debet, vel quia est patria, parens omnium nostrum, vel quia tanta sapientia in iure constituendo putanda est, quanta fuit in his tantis opibus imperii comparandis.“ Wie hätte auch eine specifische Anhänglichkeit an Land und Volk des alle Länder und Völker umfassenden Orbis entstehen sollen! Wohl hat Ovid für den geheimnisvollen Zug, welcher das Herz mit dem heimatlichen Boden verbindet, den schönen Ausdruck gefunden (Ex Ponto, I. 2, 35 f.): „Nescio qua natale solum dulcedine cunctos Ducit, et immemores non sinit esse sui.“ Aber was der Verbannte dabei empfand, das war doch wesentlich die Sehnsucht nach der Anregung, der Unterhaltung und dem Comfort des in geselliger wie in politischer Beziehung tonangebenden Lebens der Hauptstadt, welches dem Römer so sehr zur anderen Natur geworden war, daß er, ferne davon, eben so wenig wie der Pariser, oder auch wie der Berliner, der Wiener, der Hamburger, auf die Dauer sich wohl und behaglich fühlen konnte. Die Stadt Rom ist die patria, nach welcher Livius (V. 54) den Camillus seine Sehnsucht aussprechen läßt in den Worten: „Quotiescumque patria in mentem veniret, haec omnia occurrebant, colles, campique, et Tiberis et assueta oculis regio, et hoc coelum, sub quo natus educatusque essem;“ und um denselben Gegenstand der Vaterlandsliebe handelt es sich bei Cicero's Ausspruch (Tusc. V, 37): „Sin abesse patria miserum est, plenae miserorum provinciae sunt, ex quibus admodum pauci in patriam revertuntur.“ Auch wenn er (De legg. II. 2, 5) ein doppeltes Vaterland unterscheidet, unam naturae, alteram civitatis, oder: alteram loci, alteram juris, so bezieht sich diese Unterscheidung nur auf Geburtsort und Wohnort, nicht etwa auf das Geburtsland im Gegensatz zu dem, in dessen staatliche und rechtliche Gemeinschaft man eingetreten ist. Die Griechen dagegen wußten sich bei aller innerer Getheiltheit ihres Volkes in verschiedene Stämme doch durch gemeinsame Abstammung von vorneherein untereinander verbunden und von den Nichtgriechen bestimmt unterschieden. Sie hatten in Griechenland den Boden gefunden, welcher wie kein anderer geeignet war, die reiche Anlage des Volkes auf das vielseitigste und kräftigste entwickeln zu helfen (vgl. den Art. „Geschichte der Pädagogik V. S. 729). Sie wußten, daß ihre Religion, ihr Staatsleben und ihre Sitte, ihre Wissenschaft und Kunst, alle die geistigen und ethischen Vorzüge, durch welche sie den Barbaren sich überlegen und zur Herrschaft über sie berufen fühlten (*Βαρβάρων Ἕλληνας ἄρχειν εἰκός.* Eurip. Iph. Aul. 1379), zugleich mit jenem Lande verwachsen waren. Und darum ist im griechischen Patriotismus mit der sittlichen Hingebung an die Ordnung des Staates auch die natürliche Anhänglichkeit an den vaterländischen Boden und an die Volksgenossen verbunden. Schon Homer zeugt immer wieder von dieser Treue gegen den geliebten Boden des Vaterlandes: Odysseus sehnt sich in verzehrendem Verlangen, nur den Rauch der Heimat wieder einmal emporsteigen zu sehen (Odyss. I. 57 ff.; vgl. V. 83, 151), und Agamemnon vergießt Freudenthränen, da sein Fuß den vaterländischen Boden wieder berührt. Wohl hatten die Dorier etwas von der römischen Neigung an sich, die Idee des Staates von ihrer realen Naturbasis abzulösen, und die Abstraction der späteren Zeit gefiel sich sogar darin, den Begriff des *πολίτης* als einen dem Gebiete der sittlichen Freiheit angehörenden von dem ein bloßes Naturverhältnis ausdrückenden des *πατριώτης* zu unterscheiden (Ammonius, De differentia vocabulorum p. 115: *πολίτης καὶ πατριώτης διαφέρει. Πολίτης μὲν γὰρ ὁ ἐκ τῆς αὐτῆς πόλεως, ἐλεύθερος ἐλευθέρῳ. πατριώτης δὲ ὁ ἐκ τῆς αὐτῆς χώρας, δοῦλος δούλῳ. ἡ γὰρ πατρὶς καὶ ἐπὶ τὰς χώρας τάττεται*; und dazu Photius p. 402: *πατριώτης ὁ βάρβαρος λέγεται τῷ βαρβάρῳ καὶ οὐ πολίτης. Πατριῶται· οἱ δοῦλοι τῶν Ἑλλήνων· πολῖται δὲ οἱ ἐλεύθεροι*). Aber auch die Lacedämonier dachten gewiß nicht bloß an die heiligen Gebote des Staats, sondern auch an ihre Abstammung von dem „unbezwungenen Herakles“ und an Taygetos und Eurotas, wenn sie dem Athener Tyrtaios nachsangen: „Ja, ruhmwürdig erlag, wer, ein tapferer Mann, bei der Streiter Vordersten fiel in dem Kampf, schirmend das heimische Land;“ und auch uns muthet dieses griechische Wort ganz anders an, als die reflectirte Nachdichtung des Römers Ho-

ratius. Auch der Dorier fühlte mit dem Athener mehr, als der Römer bei seinem: „Hannibal ante portas!" als der persische Barbar sich unterstand, seinen Fuß auf den heiligen Boden Griechenlands zu setzen, und als es galt, in einem heiligen Krieg Abwehr und Sühne dieses Frevels zu suchen und für die Kämpfer selbst, wie Simonides bezeugt, den edelsten, unvergänglichen Ruhm. Und man braucht nur des Sophokles herrlichen und ergreifenden Hymnus auf Kolonos zu lesen um zu erkennen, wie von des Atheners Vaterlandsliebe eben die Liebe zu diesem von allen Göttern gesegneten Boden unzertrennlich war. Auch in jener Lobrede, welche Perikles (Thukyd. II. 35 ff.) dem athenischen Gemeinwesen hält, bricht durch den Preis der staatlichen Einrichtungen die stolze Freude hervor, ein Glied dieses hochbegabten Volkes, ein Bewohner dieses gesegneten Landes zu sein. Und bei dem letzten athenischen Patrioten fand ein deutscher Patriot voll seinen Verständnisses für die Größe und Schönheit des classischen Alterthums jene Reden voll feuriger Vaterlandsliebe, welche das deutsche Volk mahnen konnten, den von den französischen Unterdrückern entweihten heiligen Boden zu befreien (Demosthenes Staatsreden, übersetzt von Fr. Jacobs, 2. Aufl. 1833, S. XXI. ff. — die erste Auflage war 1805 erschienen). — Trotz des verschiedenen, ja in mancher Beziehung geradezu gegensätzlichen Verhaltens der israelitischen Volksthümlichkeit gegen die griechische, hatten beide doch die in allen ihren drei Hauptmomenten sich bethätigende energische Vaterlandsliebe mit einander gemein; nur daß diese bei dem alttestamentlichen Volke, dessen ganzes Leben, im Gegensatze zu den heidnischen Völkern, deren Religionen selbst nur ein natürliches Product ihrer Nationalität waren, durch das Gesetz des sich offenbarenden einen, wahren und lebendigen Gottes bestimmt war, ein ebenso bestimmtes als eigenthümliches religiöses Gepräge erhielt. Die Kinder Israels wußten sich als Glieder des Volkes, welches von Gott zu dem heiligen Berufe auserseben war, Träger seiner Offenbarung zu werden, ein Volk Gottes zu sein (2. Mos. 15, 13). Das Land, welches ihm von Gott verheißen und zugewiesen war, als eine natürliche Festung geeignet, die seinen Bewohnern anvertrauten geistigen Güter gegen die Einflüsse der umwohnenden Heidenvölker zu schützen, war gleichfalls das Land Gottes (3. Mos. 25, 23). Und die Verfassung Israels beruhte auf dem Gesetze Gottes, in dessen Namen der König zu regieren hatte (5. Mos. 17, 18—20). Es war ein heiliges Land, ein heiliges Volk, ein heiliges Gemeinwesen, welchem die Vaterlandsliebe der Israeliten galt. Für seine Rüstung zu den Kriegen gegen die den heiligen Boden bedrohenden Feinde hatte es den bezeichnenden Ausdruck „einen Krieg heiligen" (Joel 4, 9, — bei Luther 3, 14) und solange es dem von Gott ihm angewiesenen Berufe treu blieb, gelang es ihm auch, in diesen heiligen Kämpfen selbst gegen übermächtige Feinde seine Selbständigkeit zu behaupten. Als es dann seinen Abfall von der rechten theokratischen Politik zu einer Politik gemeiner Weltklugheit, in welcher es die Concurrenz mit den in Vorderasien sich bekämpfenden gewaltigen Nationen versuchte, mit Unterwerfung und Verbannung büßen mußte, da weinten die Verbannten, wenn sie an Zion gedachten und schwuren, daß ihrer Rechten vergessen werden solle, wenn sie je des heiligen Landes und der heiligen Gottesstadt vergäßen, wohin zurückzukehren das Ziel ihrer heißesten Sehnsucht blieb. Noch einmal gelang es in der Zeit der Makkabäer dem heiligen Patriotismus des kleinen Volkes, der syrischen Macht seine Selbständigkeit abzuringen; und was damals der greise Matathias vor seinem Tode zu seinen Söhnen gesprochen hat (1. Makk. 2, 49 ff.), das steht den Reden des Demosthenes wohl an Kunst, aber keiner von ihnen an intensiver Kraft nach. Allerdings wird nur das Fortbestehen des Gesetzes und des Bundes der Väter als der Preis des Kampfes ausdrücklich genannt; daß aber das heilige Land den Boden bilde für die Verwirklichung dieses Gesetzes, verstand sich dem Israeliten selbst. Aber bald sollte auch dieses Volk von der unaufhaltsam sich weiter ausbreitenden Flut des römischen verschlungen werden. Für eine Vaterlandsliebe, die nicht bloß auf ein abstractes Staatsgesetz sich bezieht, sondern auch an der eigenthümlichen Art von Land und Leuten hängt, schien es von nun an keine Stelle mehr zu geben.

Und in dem gegen alle locale und nationale Eigenthümlichkeit gerichteten Zerstörungsproceß schien der äußerliche Universalismus des Römerthums unterstützt zu werden durch den geistigen Universalismus des Christenthums. Von dem irdischen Vaterlande, der natürlichen nationalen Gemeinschaft und der staatlichen Ordnung weist das Christenthum seine Bekenner auf die himmlische Heimat, die geistige Gemeinschaft der Gläubigen und die ewigen Ordnungen des Reiches Gottes hin; und der Apostel Paulus scheint die nationale Differenz und mit ihr die Basis der Vaterlandsliebe in die durch den Glauben an Christum neubegründete absolute Gemeinschaftlichkeit völlig aufgehen zu lassen, wenn er im Briefe an die Galater (3, 28) den für die ganze vorchristliche Welt ebenso unfaßbaren, als unerhörten Satz aufstellt: „Hier ist kein Jude noch Grieche, hier ist kein Knecht noch Freier, hier ist kein Mann noch Weib; denn ihr seid allzumal Einer in Christo!" So hat es denn Schleiermacher, jedoch nicht als seine eigene, sondern nur als eine thatsächlich vorgekommene Ansicht aussprechen können: „Unter allen religiösen Sittenlehren ist es allein die christliche, welche den Satz von der Vernichtung der nationalen Differenz aufgestellt hat;" und daß das Christenthum gegen den Patriotismus sich feindlich, oder doch mindestens völlig gleichgültig verhalte, ist ihm ebensowohl von seinen Gegnern zum Tadel, wie von weltflüchtigen Anhängern zum Lobe angerechnet worden. Und allerdings, indem das Evangelium alle Menschen zum Glauben an ihren Erlöser beruft, kann es nicht dulden, daß irgend eine unter ihnen bestehende natürliche Differenz dieser großen, alle umfassenden Gemeinschaft des Glaubens und dem lebendigen Bewußtsein derselben hinderlich werde. Aber wie Paulus durch jenen Satz doch ohne Zweifel weder den Unterschied der Geschlechter, noch auch nur den der Stände hat aufheben wollen, so kann auch seine Meinung nicht sein, daß die nationale Differenz durch die Gemeinschaft des Glaubens solle vernichtet werden, sondern nur daß sie, gleich jenen andern Unterschieden, in den Dienst Christi eintreten soll, um durch seinen Geist geläutert und geweiht zu werden. So hat denn nicht allein der Heiland selbst sein Vaterland zum fast ausschließlichen und seine galiläische Heimat zum vorzugsweisen Boden, wie sein jüdisches Volk zum nächsten Gegenstande seines irdischen Wirkens gemacht, den Gesetzen desselben Gehorsam geleistet und über seine verblendete Hauptstadt Thränen der innigsten Vaterlandsliebe geweint; sondern auch der große Heidenapostel hat die Liebe zu seinem Volke so wenig verleugnet, daß er das starke Wort hat aussprechen können (Römer 9, 3), er habe gewünscht, verbannt zu sein von Christo, wenn er dadurch das Heil seiner Brüder, die seine Verwandten seien nach dem Fleisch, erkaufen könne. Und in der Rede, welche er auf dem Areopag zu Athen gehalten hat, hat er zu der relativen Regierung der nationalen Verschiedenheit, wie sie in jenen Worten des Galaterbriefes enthalten ist, die positive Ergänzung gegeben (Apostelg. 17, 26 f.). Darnach hat Gott aus einem Blute alle Völker gemacht, die auf der ganzen Erde wohnen, und hat einem jeglichen nach Zeit und Ort die Grenze ihrer Ausbreitung bestimmt, ihnen allen aber die gemeinsame Bestimmung gegeben, daß sie Gott suchen sollen. Damit ist die nationale Differenz als eine von Gott gewollte und geordnete, aber auch zu freiem Eingehen auf die alles verwaltende heilige Ordnung Gottes berufene dargestellt. Und darin liegt allerdings einerseits die Verwerfung jenes die vorchristliche Welt beherrschenden Wahnes, nach welchem eine jede Nation nur sich selbst als die eigentlich berechtigte ansah; andererseits aber auch die Anerkennung der Berechtigung einer jeden, sofern sie bestrebt ist, das menschliche Leben nach Gottes Ordnung auf eine eigenthümliche Weise darzustellen. Um es kurz zu sagen: das Christenthum rechnet die mannigfaltigen Volksthümlichkeiten zu den mancherlei Gaben, die in einem Geiste, die verschiedenen Völker zu den verschieden ausgerüsteten Gliedern, die zu einem Leibe in wechselseitiger Unterstützung und Ergänzung sich verbinden sollen. Und somit weiß es eben so wenig von einer Unterschätzung, oder gar Vernichtung der nationalen Verschiedenheit, als von einer absoluten Berechtigung der vereinzelten Nationalität, vielmehr hat es Recht und Pflicht der Nationalität gleichmäßig anerkannt und das wahre Princip ihrer Ausgleichung aufgestellt.

Zum Träger dieses Princips war und ist vor andern der germanische Völkerstamm und innerhalb desselben wieder, theils wegen der centralen Lage seines Landes, theils deswegen, weil es von der Vermischung mit romanischen und keltischen Elementen bewahrt geblieben ist, das deutsche Volk berufen. Die Innerlichkeit des Gemüthes, welche den Grundzug der deutschen Volksthümlichkeit bildet, begründet eine natürliche Prädisposition dieses Volksstammes für das Christenthum als die innerlichste Religion und begünstigt zugleich sowohl die Anerkennung des allen Völkerindividualitäten zu Grunde liegenden gemeinsam Menschlichen, als ein eingehendes Interesse für das eigenthümliche Wesen und Treiben anderer Nationen. Dazu kommt, daß das deutsche Volk nicht, wie Griechen und Römer, dem zu ihm sich verbreitenden Christenthum schon eine allseitige und abgeschlossene Bildung entgegenbrachte, sondern daß es vielmehr von dem Christenthum und der Kirche erst den Antrieb zu seiner nationalen Vereinigung und das höhere Princip für die Entwicklung seiner nationalen Eigenthümlichkeit empfieng. So finden wir denn hier nichts von jener Ausschließlichkeit, mit welcher andere Völker sich selbst als die allein Berechtigten betrachteten und auf die anderen je nach den Umständen mit Geringschätzung, oder mit Haß hinübersahen, sondern ein unbefangenes Geltenlassen der fremden Volksthümlichkeiten und zwar dies um so mehr, je mehr die eigene ihnen gegenüber in ursprünglicher Frische und Kräftigkeit sich zu behaupten wußte. Ausdrückliche Bezeugungen eines bewußten Patriotismus finden sich bei dem deutschen Volke nicht so früh und häufig, als man anzunehmen geneigt sein mag: sie treten zahlreicher und kräftiger erst in Zeiten hervor, da infolge der allzugroßen Billigkeit und Nachgiebigkeit, welche es anderen selbstsüchtigeren Völkern bewies, seine eigene Selbständigkeit bedroht wurde, ja unterdrückt zu werden anfieng. Zwar hat Jakob Grimm in seiner Geschichte der deutschen Sprache (S. 792 ff.) bewiesen, daß nicht erst Karl der Große das weltgeschichtliche Bewußtsein des deutschen Volkes geschaffen hat, sondern daß die Deutschen von jeher erkannten, wie sie durch gemeinsame Sprache, Sitte und Kraft zusammenhiengen, daß sie durch die Verehrung derselben Götter verbunden waren, und daß Arminius nicht der Held der Cherusker allein, sondern aller Germanen gewesen ist. Die unbewußte Anhänglichkeit der Deutschen an den heimatlichen Boden und an die ihn bewohnenden Landsleute „wird schon durch eine Reihe von schönen Ausdrücken bezeugt, die unserer Sprache gewiß von Uralters her zu Gebot standen,“ wie Vaterland, Heimat, Heimsucht (Heimweh); ganz besonders aber durch die Urbedeutung des schönen vom Heimweh eingegebenen Wortes „elend“ (althochdeutsch: elilenti), welches ursprünglich den im Ausland Wohnenden bedeutet, dann aber zu einer Bezeichnung der Verlassenheit, der Noth und des Unglücks überhaupt geworden ist. Auch fehlt es bei den deutschen Dichtern des Mittelalters nicht an Mahnungen, theils an einzelne, theils an das Volk und seine Fürsten im ganzen gerichtet, die gute Gesinnung, Zucht und Sitte der Väter zu bewahren, dem Unfrieden zu steuern und so das Wohl und Gedeihen des Reichs zu fördern. Aber was von solchen politischen Gedichten z. B. Hoffmann von Fallersleben zusammengestellt hat (Politische Gedichte aus der deutschen Vorzeit. Leipzig. 1842, vgl. die „Stimmen aus der Vergangenheit“ im zweiten Theil der Unpolitischen Lieder), das ist doch nicht der Ausdruck eines auf der Werthschätzung des specifisch deutschen Wesens ruhenden Patriotismus. Vielmehr ist aus jener Zeit der erste und einzige Preis des deutschen Vaterlandes und der deutschen Vaterlandsliebe im Gegensatze gegen andere Länder in dem bekannten Gedichte Walthers von der Vogelweide enthalten, dessen Hauptgedanke in der Strophe ausgesprochen ist:

Ich hân lande vil gesehen,
Und nam der besten gerne war:
Uebel müeze mir geschehen,
Künde ich ie mîn herze bringen dar,

Daz im wol gevallen
Wolte fremeder site.
Nû waz hulfe mich, ob ich unrehte strite?
Tiuschiu Zuht gât vor in allen.

Allgemeiner äußert sich erst das specifisch deutsche Nationalbewußtsein, als, die Reformation ankündigend und vorbereitend, überhaupt das Streben der einzelnen Völker sich regte, von dem ihre eigenthümliche und selbständige Entwicklung hemmenden Banne des Universalismus der römischen Kirche sich loszumachen. Unterstützt wurde jene Aeußerung durch die wiedererwachte Bekanntschaft mit dem classischen Alterthum. Nach den hier vorliegenden Mustern haben zur Zeit Maximilians I. Humanisten, wie Wimpheling, Bebel u. a. jene patriotischen Declamationen verfaßt, welche eigentlich die erste literarische Verherrlichung Deutschlands enthalten. Hutten aber hat das Verdienst, solche patriotische Mahnungen von ihren antiken Vorbildern unabhängig gemacht, sie mit frischer, gegenwärtiger realer Wahrheit erfüllt und sie dann auch in deutscher Sprache seinem deutschen Volke an das Herz gelegt zu haben; wogegen selbst bei Luther zwar genug herber Tadel vorkommt gegen die deutschen Narren und Bestien, welche von dem Auslande sich schinden lassen bis auf den Grat, die Aufforderung aber, zu nationaler Selbständigkeit, Macht und Ehre sich zu erheben, in den an die ganze Christenheit gerichteten Mahnungen zum Krieg wider die Türken untergegangen zu sein scheint. Als aber nach dem Augsburger Religionsfrieden durch die unpatriotische Politik der katholischen und die Uneinigkeit der protestantischen Fürsten Deutschland dem Ausland gegenüber immer mehr bloßgestellt und geschädigt wurde, da erhoben Männer, welchen das Wohl des Vaterlandes am Herzen lag, ihre Stimmen lauter zur Wahrung seiner heiligsten Interessen. Es mag uns in der gegenwärtigen Zeit zum Troste gereichen, daß diese Stimmen besonders kräftig aus dem Elsaß herüber erschallen aus dem Munde Fischarts und, 50 Jahre später, Moscherosches oder Philanders von Sittewald, während gleichzeitig an der Ostmark des Reiches Bartholomäus Ringwald und Friedrich von Logau für deutsche Art und Ehre eintraten, und der Schwabe Weckherlin von England herüber seine Freiheit und Vaterlandsliebe athmenden Lieder erschallen läßt. Auch Martin Opitz, Balthasar Schupp, Johann Rist u. a. haben unter dem Jammer des dreißigjährigen Krieges das Ihre gethan, um Deutschland seine Krone zu erhalten, oder die dahingesunkene in patriotischem Schmerze zu beklagen. Und noch am Schlusse des traurigsten Jahrhunderts in der Geschichte unseres Volkes bezeugt Hans Aßmann von Abschatz († 1699), daß in dem gesunkenen Volke die Zuversicht auf eine künftige Auferstehung noch nicht völlig erstorben war, in seinem mannhaften Gedichte „Eisenhütlein," dessen kühne Zuversicht erst in unsern Tagen ihre volle Erfüllung gefunden hat:

Nun ist es Zeit zu wachen,
Eh' Deutschlands Freiheit stirbt
Und in dem weiten Rachen
Des Krokodils verdirbt.
Herbei, daß man die Kröten,
Die unsern Rhein betreten,
Mit aller Macht zurücke
Zur Son' und Seine schicke.

Laßt Lerch' und Falken fliegen,
Setzt alle Kräfte bei,
Mit ihnen zu besiegen
Des Hahnes Prahlerei!
Er prangt mit euren Federn,
Drum müßt ihr ihn entädern,
Und jeder sich bemühen,
Das Seine wegzuziehen.

Wollt ihr euch unterwinden,
Zu thun, was sich gebührt,
Ein Hermann wird sich finden,
Der euch an Reihen führt.
Laßt euch verstellten Frieden
Zum Schlafe nicht ermüden:
Mit Wachen und mit Wagen
Muß man die Ruh erjagen.

Mit ganz neuem und kräftigem Schwung hat sich dann die Begeisterung für deutsches Volk und Vaterland in Klopstock erhoben, und es ist bezeichnend, daß der an der Spitze unserer neuen Literatur stehende Sänger der Größe und Ehre des deutschen Volkes zugleich der Sänger des Messias ist. Dagegen wird man beim Rückblick auf die damaligen Zeit- und Bildungsverhältnisse es begreiflich und mithin verzeihlich finden, daß er für das im Volke noch wirklich lebendige, eigenthümlich deutsche Wesen und dessen nie völlig unterbrochenen Zusammenhang mit der deutschen Vorzeit kein rechtes Verständniß hatte, sondern in den zum Theil sehr fragwürdigen Gestalten der nordischen Mythologie die Stützen für seine patriotische Begeisterung suchte und diese in Formen ergoß, welche er von Griechen und Römern entlehnt hatte. Während nun neben der patriotischen Richtung Klopstocks die dem deutschen Wesen einwohnende kosmopolitische Richtung durch Wieland eine wenig erfreuliche Vertretung gefunden hatte, bricht aus Lessings Humanismus auch ein gesunder Patriotismus hervor, indem der große Kritiker nicht allein die Schwächen der als mustergültig bewunderten französischen Poesie aufdeckt, sondern ihr auch in seiner Minna von Barnhelm ein echt deutsches Drama gegenüberstellt. Auch ist die Art, wie hier die Versöhnung zwischen der strammen preußischen Art und dem sächsischen Wesen gesucht und gefunden wird, patriotischer, als das Bestreben des Halberstädter Grenadiers, zu Ehren des großen Preußenkönigs die in der Reichsarmee vertretenen übrigen deutschen Stämme möglichst schlecht zu machen; wiewohl die Freude an den Thaten des alten Fritz, der die Reichsfeinde zur Rechten und zur Linken einmal wieder gründlich geklopft hatte, ohne Zweifel auch eine deutsche Freude gewesen ist und bleiben soll. In dem Concert, zu welchem Herder die „Stimmen der Völker" vereinigte, ließ er doch die deutsche Stimme den eigentlichen Grundton halten, und zugleich holte er, was Klopstock versäumt hatte, nach, indem er, was von eigenthümlich deutschem Wesen im Volk noch wirklich lebendig war, ans Licht zog und vieles vergessene wahre, schöne und große aus der deutschen Vorzeit im Bewußtsein seines Volkes neu belebte, wobei ihm Justus Möser mit seinem „tüchtigen Menschenverstand" durch das Bestreben, deutsche Art und Sitte aufzusuchen, zu erhalten und zu pflegen, kräftigst secundirte. Unter Herders Einfluß geschah es, daß der jugendliche Göthe im Angesichte des Straßburger Münsters für „deutsche Art und Kunst" in einer Weise sich begeisterte, wie er es erst am Abend seines Lebens infolge der von Boisserée empfangenen neuen Anregung wieder vermochte, und daß er in seinem Götz von Berlichingen deutsche Art durch deutsche Kunst verkörperte. Aber auch wenn er von Homer und Sophokles, von Properz und Hafis in fremde Lande sich leiten ließ, vergaß er nie, was ihm die Fremde Gutes gebracht, dem deutschen Volke anzueignen; und obgleich directe Aeußerungen patriotischer Gesinnungen, wie z. B. hie und da in Hermann und Dorothea, selten bei ihm hervorbrachen, so ist doch seine ganze Dichtung von dem feinsten und tiefsten Verständnis für das deutsch Volksthümliche und von deutschem Wesen so entschieden durchweht, daß es erklärlich wird, wie ihn selbst ein solcher Urgermane wie der Turnermeister Jahn den deutschesten Dichter hat nennen können. Auch bei Schiller ist es am Ende nur ein deutscher Zug, daß er einen Kosmopolitismus verkündet, vor welchem nationaler Patriotismus als engherzige Beschränktheit erschien; und wenn er in unbewußter Selbstverläugnung seine Helden für Freiheit und Vaterland in Italien, in Frankreich, in der Schweiz, ja bei den Czechen suchte, so fühlt man doch unter der ausländischen Hülle immer das deutsche Herz schlagen, und die Männer vom Rütli und der alte Attinghausen, die Jungfrau von Orleans und Wallenstein mit seinen kühnen Reitern müßen den Ton anstimmen, aus welchem bald der Freiheitssang wie Wogendrang über das deutsche Land dahinbrausen sollte. Das Größte aber, was unsere großen Dichter, im Verein mit dem großen Denker von Königsberg, zur Weckung einer patriotischen Gesinnung gethan haben, das ist, daß an den Thaten und Werken, welche durch sie, wie es der von innen nach außen gehenden Entwicklung des deutschen Volkes zukommt, zuerst auf dem Gebiete des geistigen Lebens vollbracht worden waren, das Selbstgefühl der Deutschen

dem Auslande gegenüber erstarkte. Der Jammer und die Schmach der Unterdrückung, welche durch Napoleon über Deutschland gekommen war, enthielten die mächtigste Aufforderung, die so gewonnene innere Erstarkung auch nach außen zu bethätigen. Die deutschen Kosmopoliten aus natürlicher Gutmüthigkeit oder abstractem Doctrinarismus lernten erkennen, was es werth ist, wenn ein bestimmtes Volk ein bestimmtes Vaterland hat und es wirklich sein nennen und auf seinem Boden nach eigenen Gesetzen sich verfassen und leben kann. Der alte Begriff der Vaterlandsliebe als der pflichtschuldigen Dankbarkeit gegen die bürgerliche Gemeinschaft, welcher man Rechtsschutz und Förderung der leiblichen Wohlfahrt und der allgemeinen geistigen Bildung verdankt, wollte nicht mehr genügen: die instinctive Anhänglichkeit an das Land und Volk, in welchem man die starken Wurzeln seiner Kraft hat, trat wieder in ihre Rechte ein, und die kosmopolitische Weitherzigkeit, welche nur Küsse für die ganze Welt hat, wurde corrigirt durch den heiligen Zorn gegen den Frevler, welcher es wagt, den heiligen Bann zu durchbrechen, der jedem Volke seine eigenthümliche und selbständige Entwicklung sichern soll. Und was die Sänger der Befreiungskriege in diesem Sinne gesungen haben, Schenkendorf in sehnsüchtigem Rückblick auf die alte deutsche Herrlichkeit, Arndt in frischem und vertrauensvollem Weckruf an die noch vorhandene deutsche Kraft und Ehre, Körner in opferwilligem Glauben an den Gott der Freiheit, der sein Volk in diesem Kreuzzug und heiligen Kriege nicht verlassen werde, Rückert in scharfer Rüge gegen die particularistische Zerrissenheit der deutschen Stämme und den selbstsüchtigen Cynismus einzelner, Uhland in sinniger und begeisterter Wiederbelebung des alten rüstigen Heldenlebens: das ist denn auch durch die deutsche Wissenschaft auf seine bestimmte Formel gebracht worden. Fichte gieng in seinen Reden an die deutsche Nation gleich auf den eigentlichen Kern der Vaterlandsliebe los, wenn er den alten Deutschen in ihrem Kampfe mit den Römern nachrühmte (8. Rede, S. 208): „Freiheit war ihnen, daß sie eben Deutsche blieben, daß sie fortfuhren, ihre Angelegenheiten selbständig und ursprünglich, ihrem eignen Geiste gemäß zu entscheiden, und diesem gleichfalls gemäß auch in ihrer Fortbildung vorwärts zu rücken, und daß sie diese Selbständigkeit auch auf ihre Nachkommen fortpflanzten: Sklaverei hießen ihnen alle jene Segnungen, die ihnen die Römer antrugen, weil sie dabei etwas anderes, denn Deutsche, weil sie halbe Römer werden müßten. Es verstehe sich von selbst, setzten sie voraus, daß jeder, ehe er dies werde, lieber sterbe, und daß ein wahrhafter Deutscher nur könne leben wollen, um eben Deutscher zu sein und zu bleiben und die Seinigen zu eben solchen zu bilden." Und wieder Deutsche sein zu wollen und alles daran zu setzen, um es wieder zu werden, das war es auch, worauf es damals vor allem ankam. Zu einer ruhigen Erwägung dessen, was man anderen Nationen schuldig war, und was zu leisten das deutsche Volk stets im Uebermaße sich bereit gezeigt hatte, war so lange keine Zeit, als die fremden Unterdrücker noch auf deutschem Boden standen. Jetzt, wo man „in unzählbaren Wunden dieser Fremden Hohn empfunden," hatte auch jene patriotische Rücksichtslosigkeit und Einseitigkeit ihre geschichtliche Berechtigung, in welcher nicht allein Heinrich von Kleist schon sein wildes: „Schlagt ihn todt! das Weltgericht fragt nach euern Gründen nicht!" hinausgerufen hatte, sondern auch der ehrenfeste Arndt verkündete: „Das ist des Deutschen Vaterland, wo Zorn vertilgt den welschen Tand; wo jeder Franzmann heißet Feind, wo jeder Deutsche heißet Freund," und der sinnige Schenkendorf ermahnte: „Stahl, von Männerfaust geschwungen, rettet einzig dies Geschlecht. Haltet darum fest am Hasse!" Aber schon Fichte hatte von einem höheren und freieren Standpuncte aus unmittelbar nach der vorhin angeführten Stelle auch auf das Verderben hingewiesen, welches aus einer Unterdrückung der deutschen Volksthümlichkeit zugleich der ganzen Menschheit erwachsen müße, weil mit dem Untergange des vermöge der Innerlichkeit seines Wesens zur Pflege des allgemein Menschlichen und der idealen Interessen vorzugsweise berufenen deutschen Volkes auch die übrigen Völker aufs tiefste geschädigt und der Gefahr, in gemeine Selbstsucht zu versinken, in ungleich höherem Grade würden ausgesetzt werden. Und ganz besonders hat Schleier-

macher, welcher während der Zeit der Unterdrückung in unerschütterlichem Glauben an die eigenthümliche Begabung und den auf derselben ruhenden weltgeschichtlichen Beruf des deutschen Volkes neben Fichte gelehrt und gepredigt und für die Wiederherstellung deutscher Unabhängigkeit und Selbständigkeit gewirkt hat, sich auch das Verdienst erworben, der Vaterlandsliebe ihre rechte Stelle im Kreise christlicher Tugenden anzuweisen und zu sichern, auf welcher sie, während sie die eigenthümliche Volks- und Landesart zu schützen und zu pflegen trachtet, zugleich das Band der vom Evangelium geforderten Gemeinschaft mit andern Völkern zu erhalten hat, in deren Wesen sie die Ergänzung der eignen Volksthümlichkeit suchen muß (vgl. einerseits: Schleiermachers Leben. In Briefen. 4 Bände. Berlin 1858—1863 und dazu meine den Hauptinhalt übersichtlich zusammenstellende Anzeige in den theolog. Studien und Kritiken. 1859; C. Beck, Schleiermacher, ein deutscher Mann. Reutlingen 1869; G. Baur, Schleiermacher als Prediger in der Zeit von Deutschlands Erniedrigung und Erhebung. Leipzig 1871; — andererseits: Schleiermacher, die christliche Sitte, nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. Berlin 1843, S. 449 ff.). In seiner christlichen Sittenlehre hat Schleiermacher nachgewiesen, wie die nationale Differenz auf der von Gott geordneten Verschiedenheit menschlicher Begabung beruht, wie sie deshalb einerseits als eine von Gott gewollte zu bewahren und zu pflegen ist, andererseits aber auch die absolute Gemeinschaft aller Menschen nicht hindern darf, sondern als ein Moment derselben fördernd und bereichernd in sie eintreten muß, und wie ein Volk nur mit gutem Gewissen handeln kann, wenn es seinen Bildungsproceß als Organ des ganzen Menschengeschlechtes betreibt. Den in jener Zeit der geistigen Wiedergeburt Deutschlands verkündeten und bewährten Grundsätzen hat nach so verheißungsvollen Anfängen eine engherzige und feige Reaction die vollständige praktische Durchführung verkümmert und verwehrt. Die deutsche Jugend ist dadurch genöthigt worden, ihre patriotische Begeisterung in unfruchtbaren Träumen und thörichter Auflehnung gegen die gesetzliche Ordnung zu verzehren oder gar von Frankreich, dem Lande der permanenten Revolution, zu erwarten, was das Vaterland nicht bot, weil in ihm die berechtigte und in einer großen Zeit unter den besten Auspicien eingeleitete Reform von einer ideenlosen und kurzsichtig von der Hand zum Munde lebenden Staatsklugheit zurückgedrängt worden war. Aber in der Stille wurde doch der aus der ausgestreuten Saat aufgegangene Keim von deutschen Männern treulich gewartet und namentlich hat zur Erweckung und Belebung vaterländischer Gesinnung die liebevolle und sorgfältige Pflege beigetragen, welche vor allen die Brüder Grimm der deutschen Vorzeit und ihrem in Sprache und Sitte, in Sage und Lied bis in die Gegenwart fortwirkenden Leben zuwandten, und zu welcher angeregt zu haben wohl den schönsten und bleibendsten Ruhm der sogenannten romantischen Schule bildet. Daneben fuhr die deutsche Wissenschaft und Kunst, einem ihr inwohnenden volksthümlichen Antriebe folgend, fort, was andere Völker Großes und Schönes hervorgebracht hatten, aufzusuchen und dem deutschen Volke anzueignen, damit so, nach einem schönen Ausdrucke Rückerts, die zerstreuten Glieder der Menschheit gesammelt würden an das europäische Herz. Und wenn jetzt Deutschland wieder eines unter einem deutschen Kaiser kräftiger als je geeinigten deutschen Reiches sich freuen kann, so ist das nur die Erfüllung der Gedanken und Hoffnungen, welche unsere besten Männer in jener Zeit der Neugeburt unseres Volkes gehegt und gepflegt und in der darauf folgenden bösen Zeit bewahrt und aufrecht erhalten haben; und wir haben darum um so weniger Grund, nach andern leitenden Grundsätzen uns umzusehen, wenn wir nunmehr den Versuch machen, für die Erziehung zur Vaterlandsliebe, natürlich in vorzugsweiser Rücksicht auf die deutsche Jugend, Gesetz und Regel aufzustellen. Hoffentlich wird es sich dabei zeigen, daß die bisherige historische Darlegung nicht ein unnützer gelehrter Ballast ist, sondern daß es sich eben nur darum handelt, aus den großen Lehren der Völkergeschichte und aus den Resultaten ihrer bestätigenden oder verwerfenden Kritik für unseren besonderen Zweck die Summe zu ziehen.

Wenn die Nationalität, gleich der Individualität des Einzelnen, auf einer von Gott verliehenen besonderen Begabung beruht, durch welche ein Volk von dem andern sich unterscheidet, so dürfen wir ein jedes Volk als ein großes Collectivindividuum betrachten, welches zwischen den einzelnen Individuen auf der einen und der gesammten Menschheit auf der andern Seite in der Mitte steht: „wir setzen also zuerst zwischen der einzelnen Persönlichkeit und der absoluten Gemeinschaftlichkeit die nationelle Bestimmtheit als etwas nothwendiges" (Schleiermacher). Daraus folgt, daß, ähnlich wie die Individualität des Einzelnen, so auch die Volksindividualität ihr Recht und ihre Pflicht hat; und zwar gilt dies in Bezug auf die beiden genannten Seiten, während das einzelne Individuum nur gegenüber der Gesammtheit, welcher es angehört, sein Recht zu fordern und seine Pflicht zu erfüllen hat. In Bezug auf die Individuen, welche zu ihm gehören, hat ein Volk das Recht, zu fordern, daß sie sich nicht selbstsüchtig isoliren, sondern als seine lebendigen Glieder in das nationale Leben und die nationalen Interessen eingehen, zugleich aber auch die Pflicht, die einzelnen Individuen nicht als willenlose Werkzeuge seinen äußeren Zwecken dienstbar zu machen, sondern sie in ihrer persönlichen Freiheit und individuellen Eigenthümlichkeit anzuerkennen, zu schützen und zu fördern, damit sie in freiem Gehorsam dem Gedeihen ihres Volkes dienen, und dessen Leben um so reicher und frischer sich entfalte. In Bezug auf die große Völkergemeinschaft und die gesammte Menschheit hat das einzelne Volk das Recht, zu fordern, daß es in seinem eigenthümlichen Wesen und Leben anerkannt und nicht gekränkt werde, zugleich aber die Pflicht, aus dem natürlichen nationalen Egoismus herauszutreten und „seinen eigenen Bildungsproceß stets als Organ des ganzen Menschengeschlechts zu betreiben." Diejenige Gesinnung, welche das Recht des einzelnen Volkes vertritt, kann man für beide Fälle als Patriotismus, diejenige dagegen, welche der Erfüllung der Pflicht des Volkes gegen die Einzelnen, wie gegen die ganze Menschheit zugewandt ist, in der erstern Rücksicht als Individualismus, in der letztern als Kosmopolitismus bezeichnen, beide Wörter in gutem Sinne genommen. Während nun im Alterthum die patriotische Richtung vorgeherrscht hat, und zwar meist in so einseitiger Weise, daß einerseits der Einzelne genöthigt wurde, seine individuelle Freiheit der nationalen Gesammtheit völlig zu unterwerfen, andererseits die einzelnen Völker in schroffer und feindseliger Trennung sich einander gegenüberstanden und von einer Pflicht gegen die ganze Menschheit ihnen sogar der Begriff fehlte, so hat dagegen die neuere und neueste Zeit einen einseitigen und darum verkehrten Individualismus und Kosmopolitismus hervorgebracht, oder vielmehr: es zeigt sich, wie diese beiden Extreme aus derselben Wurzel erwachsen sind, indem die in subjective Willkür ausgeartete Freiheit des Individuums die Maske einer Begeisterung für das Wohl der ganzen Menschheit vornimmt, um die nächsten und natürlichsten Pflichten gegen Vaterland und Volk los zu werden und doch ihre gemeine Selbstsucht nicht eingestehen zu müßen. Das Christenthum hat die nationale und locale Bestimmtheit der Individuen und die nationale und locale Gliederung der Menschheit als eine göttliche Institution dargestellt, zugleich aber den Individuen das Recht gewahrt, ihrer besonderen Begabung entsprechend, in den freien Dienst ihres Volkes einzutreten, und der ganzen Menschheit das Recht, die einzelnen Völker in Einigkeit des Geistes zur höchsten Gemeinschaft zu verbinden. Es hat damit den Patriotismus mit dem berechtigten und gesunden Individualismus und Kosmopolitismus versöhnt und diesem wahren Patriotismus zwischen einem selbstsüchtig sich isolirenden Subjectivismus und einem vagen und inhaltslosen Kosmopolitismus die richtige Mitte angewiesen. Wie aber die deutsche Volksthümlichkeit zur Aufnahme und Aneignung des Evangeliums auf besondere Weise angelegt und berufen ist, wie thatsächlich „bei keinem Volke eine so durchdringende Vereinigung und Verschmelzung des natürlichen nationalen Lebens mit dem Evangelium stattgefunden hat, wie bei dem deutschen Volke" (Piderit in der unten anzuführenden Gymnasialrede): so ist auch dem deutschen Volke in besonderem Maße und nicht, damit es sich überhebe, sondern damit es einer heiligen und leider oft ver=

säumten Pflicht sich bewußt werde, der Beruf zuzuschreiben, jenen wahren Patriotismus zu pflegen. Die Zeiten innerer Zerrissenheit und politischer Ohnmacht, in welchen unter uns im Vereine mit einem abstracten Weltbürgerthum und schimpflicher Ausländerei die gleichgültige und selbstsüchtige Isolirung der Einzelnen besonders üppig emporwucherte, sind nun mit Gottes Hülfe vorüber: jetzt darf uns das wieder gewonnene Gefühl nationaler Einheit und Kraft nicht verleiten, auf eine ebenso undeutsche als unchristliche Weise die zur Bereicherung unseres nationalen Lebens bestimmte Mannigfaltigkeit individueller Eigenthümlichkeiten und Bildungen zu unterdrücken, oder die brüderliche Gemeinschaft mit andern Völkern gering zu achten, aus welcher uns Ergänzung unseres eigenen Wesens und Förderung des Wohles der ganzen Menschheit hervorgehen soll.

Das erste Mittel, die deutsche Jugend zur Vaterlandsliebe zu erziehen, ist darin zu suchen, daß die von Gott gewollte Verbindung zwischen der deutschen Volksthümlichkeit und dem Evangelium bewahrt und lebendig erhalten werde. Eine traurigere Verirrung ist kaum denkbar, als daß Deutsche nach ausländischen Vorbildern, um die natürliche Anhänglichkeit an das allerdings reformbedürftige Bestehende in unserem Volke zu erschüttern, die Pietät im höchsten Sinne des Wortes aus seinem Herzen auszureuten und den Bau deutscher Freiheit auf dem hohlen Boden des Atheismus aufzurichten trachteten. Die natürlichen Gaben des deutschen Stammes sind erst durch das Evangelium recht entbunden worden, die Entwicklungsperioden des deutschen Volkes hängen, wie bei keinem andern, mit denen der Kirche zusammen und die Zeiten seiner nationalen Größe sind immer auch Zeiten religiöser Erhebung gewesen. Das ihm eingeborene tiefe religiöse Bedürfnis, welchem es nicht genügte, die Gottheit, deren unsichtbares Wesen das deutsche Gemüth ahnte, in sichtbaren Bildern zu verehren, sondern welches alle einzelnen Göttergestalten der altgermanischen Religion als unzulängliche Verkörperungen jenes Wesens in der Götterdämmerung wieder untergehen ließ, fand erst in der evangelischen Predigt von dem Gotte, der ein Geist ist und im Geist und in der Wahrheit angebetet werden will, seine Befriedigung. Die natürliche Ehrfurcht der Germanen vor dem ewig Weiblichen und der Heiligkeit des Familienbandes erhielt durch das Christenthum ihre höhere Weihe. Die alte Treue bis in den Tod, welche die Deutschen mit ihren Fürsten und Führern verbunden hatte, wurde zur Treue gegen den Herzog ihrer Seligkeit verklärt. Die sinnige Betrachtung der Natur und des Lebens, welcher alles sinnliche zu einem Symbol des Uebersinnlichen wird, fand in der christlich-germanischen Kunst ihren vollendetsten Ausdruck. Der vor keinem Hindernis zurückschreckende Kampfesmuth der starken Herzen wurde zu jenem Muthe der Wahrheit, welcher nicht forschte, um nur für das äußere Leben Vortheile zu gewinnen, sondern um tiefer einzudringen in das Wesen und den Zusammenhang der Dinge, und an welchem es sich darum doch bewährt, daß dem, welcher stets nach dem Höchsten trachtet, auch alles andere zufallen muß. Schon in der deutschen Mystik des Mittelalters ist dieser Wahrheitsmuth durch die starre Aeußerlichkeit der herrschenden Kirchenlehre zu den lebendigen Tiefen des Evangeliums hindurchgedrungen, und in dem Werke der Reformation hat er eben darum die größte That des deutschen Geistes vollbracht, weil in dieser That der deutsche Geist seinen höchsten Beruf, mit dem Evangelium von Christo die innigste Verbindung einzugehen, auf das entschiedenste erfüllt hat. Daß das deutsche Volk lieber seine politische Concentration daran gegeben, als von dieser Verbindung gelassen hat, das hat es freilich Jahrhunderte lang als politisch ohnmächtig erscheinen lassen, zumal dem Nachbarvolke gegenüber, welches gerade den entgegengesetzten Weg gegangen war und der Erhaltung und Vollendung seiner politischen Concentration den auch in seiner Mitte neu erwachten evangelischen Glauben zum Opfer gebracht hatte. Aber der schließliche Erfolg hat gezeigt, daß das Trachten nach dem Reiche Gottes auch für die Reiche dieser Welt ein durch keine politische Klugheit zu ersetzender Segen ist; und es sind dem deutschen Volke aus seiner treuer bewahrten Verbindung mit dem Evangelium geistige Güter erwachsen, kraft deren es endlich doch über den mächtigen und stolzen

Nachbar als der Stärkere gekommen ist; und wer Augen hat zu sehen, der muß erkennen, wie unserem Volke in seinem Kampfe mit dem ersten und mit dem dritten Napoleon die geistliche Waffenrüstung, welche das Evangelium seinen Bekennern darreicht (Ephes. 6, 10—17), als mächtigste Hülfe zur Seite gestanden hat, denn „nicht die Gewalt der Arme, noch die Tüchtigkeit der Waffen, sondern die Kraft des Gemüthes ist es, welches Siege erkämpft" (Fichte). Von diesem **heiligen** Berufe des deutschen Volkes zeigt auch Fichte, obwohl er auf das Verhältnis unseres Volkes zum Evangelium nicht ausdrücklich sich bezieht, doch thatsächlich in seinen Reden sich durchdrungen, wenn er sagt (8. Rede S. 195 ff.): „Dies ist in höherer vom Standpunct der Ansicht einer geistigen Welt überhaupt genommener Bedeutung des Worts, ein Volk: das Ganze der in Gesellschaft mit einander fortlebenden und sich aus sich selbst immerfort natürlich und geistig erzeugenden Menschen, das insgesammt unter einem gewißen besonderen Gesetze der Entwicklung des göttlichen aus ihm steht. — — Der Glaube des edlen Menschen an die ewige Fortdauer seiner Wirksamkeit auch auf dieser Erde gründet sich demnach auf die Hoffnung ewiger Fortdauer des Volks, aus dem er selber sich entwickelt hat, und der Eigenthümlichkeit desselben nach jenem verborgenen Gesetze: ohne Einmischung und Verderbung durch irgend ein Fremdes und in das Ganze dieser Gesetzgebung nicht Gehöriges. Diese Eigenthümlichkeit ist das Ewige, dem er die Ewigkeit seiner selbst und seines Fortwirkens anvertraut, die ewige Ordnung der Dinge, in die er sein Ewiges legt; ihre Fortdauer muß er wollen, denn sie allein ist ihm das entbindende Mittel, wodurch die kurze Spanne seines Lebens hienieden zu fortdauerndem Leben ausgedehnt wird. Sein Glaube und sein Streben, Unvergängliches zu pflanzen, sein Begriff, in welchem er sein eignes Leben als ein ewiges erfaßt, ist das Band, welches zunächst seine Nation und vermittelst ihrer das ganze Menschengeschlecht innigst mit ihm selber verknüpft, und ihrer aller Bedürfnisse, bis ans Ende der Tage, eingeführt in sein erweitertes Herz. Dies ist seine Liebe zu seinem Volk, zuvörderst achtend, vertrauend, desselben sich freuend und mit der Abstammung daraus sich ehrend. Es ist Göttliches in ihm erschienen und das Ursprüngliche hat dasselbe gewürdigt, es zu seiner Hülle und zu seinem unmittelbaren Verflößungsmittel in die Welt zu machen; es wird darum auch ferner Göttliches aus ihm hervorbrechen. Sodann thätig, wirksam, sich aufopfernd für dasselbe. Das Leben, bloß als Leben, als Fortsetzung des wechselnden Daseins, hat für ihn ja ohnedies nie Werth gehabt, er hat es nur gewollt als Quelle des Dauernden; aber diese Dauer verspricht ihm allein die selbständige Fortdauer seiner Nation; um diese zu retten, muß er sogar sterben wollen, damit diese lebe, und er in ihr lebe das einzige Leben, das er von je gemocht hat. — — Volk und Vaterland in dieser Bedeutung, als Träger und Unterpfand der irdischen Ewigkeit und als dasjenige, was hienieden ewig sein kann, liegt weit hinaus über den Staat im gewöhnlichen Sinn des Worts, — über die gesellschaftliche Ordnung, wie dieselbe im bloßen klaren Begriffe erfaßt und nach Anleitung dieses Begriffs errichtet und erhalten wird. — — Dies alles ist nur Mittel, Bedingung und Gerüst dessen, was die Vaterlandsliebe eigentlich will, des Ausblühens des Ewigen und Göttlichen in der Welt, immer reiner, vollkommener und getroffener im unendlichen Fortgange. Eben darum muß diese Vaterlandsliebe den Staat selbst regieren als durchaus oberste, letzte und unabhängige Behörde." Die deutsche Jugend muß dazu erzogen werden, daß sie ihr Volk liebe und ihre Abstammung von ihm als ihre Ehre schätzen lerne um der weltgeschichtlichen und insbesondere um der davon nicht zu trennenden religionsgeschichtlichen Mission willen, zu welcher das deutsche Volk berufen ist. Eine solche höhere Auffassung der nationalen Aufgabe wird am sichersten einerseits vor trotziger Abgeschlossenheit und hochfahrender Geringschätzung gegen andere Nationen und andererseits vor der Versuchung bewahren, diesen auf den ihrer Eigenthümlichkeit entsprechenden Wegen nachzugehen, auf welchen sie vielleicht rascher zu gewißen äußeren Erfolgen gelangt sind. Der deutschen Art, wie der des Christenthums, entspricht es, das äußere Werk und den äußeren Erfolg stets im Zusammenhange mit der innern Gesinnung und dem

innern Wesen zu betrachten und zu würdigen, und ebenso undeutsch wie unevangelisch würde eine Erziehung sein, welche die Jugend für gewiße äußere Zwecke fanatisirte, welche durch das innerste Bedürfnis des Geistes nicht gefordert sind, und sie behufs der Erreichung derselben zum Gebrauche von Mitteln anleitete, welche eine aufrichtig sittliche Gesinnung verwerfen muß. Auch ein engherziger und exclusiver Confessionalismus wird durch die geforderte Verbindung der religiösen Erziehung mit der nationalen nicht begünstigt, sondern auf das rechte Maß zurückgeführt werden. Ein deutscher Erzieher evangelischen Bekenntnisses wird zwar seine Ueberzeugung nicht verleugnen können, daß die Reformation eine ebenso segensreiche als nothwendige und natürliche Epoche in der Entwicklung des deutschen Geistes und des religiösen Lebens unseres Volkes bildet, und daß nur ausländische Einwirkungen politischer und kirchlicher Art die Einigung des ganzen deutschen Volkes auf dem Grunde des neu erwachten evangelischen Glaubens haben verhindern können. Aber wie er, an dem großen Grundgedanken der Reformation festhaltend, das durch diese geknüpfte Band wesentlicher Einheit, welches Lutheraner und Reformirte verbindet, nicht lockern und zerreißen wird, so wird er auch bei deutschen Brüdern, welche der römischen Kirche angehören, in dem deutschen Gemüthe die anima naturaliter evangelica nicht verkennen und trotz der friedestörenden Betriebsamkeit eines romanisirenden Fanatismus das Vertrauen nicht wegwerfen, daß es der Verbindung zwischen der deutschen Volksthümlichkeit und dem Evangelium endlich doch noch gelingen werde, die, welche desselben deutschen Stammes sind, auch in demselben Glauben zu vereinigen. Jedenfalls können viele der folgenreichsten Thaten und Schicksale der größten Männer, viele der bedeutendsten Werke unseres Volkes im Gebiete der Wissenschaft und der Kunst, insbesondere der Dichtkunst, nur aus seinem Verhältnis zum Christenthum und zur Reformation recht verstanden und gewürdigt werden, und Gott wolle uns in Gnaden davor bewahren, daß nicht das vage Geschrei nach confessionslosen Schulen, abgesehen von anderen Schädigungen der edelsten Güter, welche unsere Väter mit ihrem Blute uns erworben haben, am Ende auch dahin führt, daß der evangelische Lehrer vor evangelischen Schülern, um nicht ein paar Juden, die unter ihnen sitzen, zu verletzen, nicht mehr von dem Erscheinen Jesu Christi als dem größten und segensreichsten Ereignisse der Weltgeschichte, und wegen einer verschwindenden Minorität von Schülern aus der römischen Kirche nicht mehr von der Reformation als der größten That des deutschen Geistes und von dem Segen des wiedererwachten evangelischen Glaubens soll reden dürfen. So lange die Thatsache unwiderleglich feststeht, daß Erziehung und Schule, von der Volksschule an bis hinauf zu den Hochschulen der Wissenschaft, genau so weit eines gesunden, kräftigen und lebendigen Gedeihens sich erfreut, als die evangelische Kirche sich ausgebreitet hat, so lange haben wir ein Recht, nicht im Namen confessionellen Zwanges, sondern im Namen evangelischer und protestantischer Freiheit und wahrhaft freier Volksbildung zu fordern, daß der evangelischen Jugend und dem evangelischen Volke Deutschlands nicht sein köstlichstes Kleinod in den Schulen vorenthalten oder verkümmert werde. Allerdings ist die „Freiheit, die ich meine," nicht jene schlechte Freiheit, welche nur in der möglichsten Beseitigung aller Hemmungen für das willkürliche Gelüsten des isolirten Subjectes besteht, noch jene leer abstracte Freiheit, welche das Heil in der Ignorirung aller eigenthümlichen Lebensbildungen sucht, sondern die wahre Freiheit, welche in der positiven Möglichkeit beruht, daß der Einzelne seiner Individualität gemäß unter der Herrschaft der ewigen göttlichen Gesetze den ganzen Reichthum des eigenthümlichen Lebens entfalte, zu welchem er angelegt ist, und welches wiederum insbesondere in dem eigenthümlichen, durch bestimmte geschichtliche Factoren entwickelten Leben des Volkes, dem er angehört, die starken Wurzeln seiner Kraft hat. (Das Zusammenwirken des deutschen und christlichen Geistes, wie es insbesondere in der Zeit der Befreiungskriege sich mächtig erwiesen hat, ist dargestellt in W. Baur's Geschichts- und Lebensbildern. 3. Aufl. Hamburg 1871.)

Als ein Unterrichtsgegenstand, durch dessen zweckmäßige Behandlung die Vaterlandsliebe der Schüler befördert werden kann, bietet dann vor allem die Mutter-

sprache sich dar. Sie ist der unmittelbarste, vielseitigste und bestimmteste und also prägnanteste Ausdruck der Volksthümlichkeit, und ihre richtige Behandlung und Pflege wirkt am unmittelbarsten und förderlichsten, wenn nicht geradezu auf Erweckung patriotischer Gesinnung, doch auf Erweckung und Nährung nationalen Sinnes zurück. Damit nun die Muttersprache wirklich jenes bleibe und dieses leiste, ist in erster Linie nöthig, daß sie vor einem ihr eigenthümliches Wesen und Leben beeinträchtigenden Einflusse fremder Elemente bewahrt werde. Die größte Versündigung gegen das gute Recht der Muttersprache und des zugleich mit ihr sich in dem Kinde entwickelnden nationalen Sinnes wird dadurch begangen, daß man, wie es bei der Gouvernanten- und Bonnenerziehung vornehmer oder vornehm thuender Familien leider noch häufig der Fall ist, das Kind von Anfang an neben der Muttersprache noch eine fremde erlernen läßt. Es wird dadurch nicht allein die Reinheit, Richtigkeit und Sicherheit des sprachlichen Ausdruckes, sondern auch, da das Kind nicht jeden seiner Begriffe mit einem bestimmten Wort ausdrücken lernt, die Klarheit und Sicherheit des Denkens gefährdet, abgesehen davon, daß der fremde Eindringling es dem Kinde unmöglich macht, die so sinnige und die eigentliche Poesie der Sprache enthaltende unbewußte Bildlichkeit und Symbolik, den sinnlichen Hintergrund der Muttersprache ahnend zu erfassen und darin heimisch zu werden. „Keine Duplicität, sagt Schleiermacher (Erziehungslehre, S. 654 f.), wenn es auch besser scheint, fremde Sprachen ex usu zu lernen. — — Eine wird zurückstehen, und da das Verfahren von der Vorliebe für eine fremde Sprache ausgeht, so steht die Muttersprache zurück; fremder Accent, Mangel an Geläufigkeit, vielleicht gar nicht ursprüngliches Denken darin; letzteres Nationalverrath. Das ganze Wissen des Kindes muß dadurch oberflächlich werden, weil es kein festes System von Begriffen bekommt." Ja man darf hinzufetzen: durch die sprachliche Doppelzüngigkeit wird auch leicht eine sittliche Doppelzüngigkeit befördert. Ein jeder Unterricht in einer fremden Sprache, welcher früher beginnt, als der Zögling im Verständnis und Gebrauch der Muttersprache eine gewiße Sicherheit erlangt hat, ist ein Verrath an der Sprache und an der Nationalität des Zöglings. Auch die Verunreinigung durch Fremdwörter von der Muttersprache möglichst ferne zu halten, ist eine patriotische Pflicht. Das Bestreben, sich stets in Worten auszudrücken, welche auf dem heimischen Boden gewachsen sind, nöthigt zu eigenthümlichem und klarem Denken, während verwaschene und unklare Begriffe zu einem Fremdworte sehr häufig als zu einer Maske greifen. Dagegen hat die zur feststehenden wissenschaftlichen, insbesondere grammatischen Terminologie gehörenden Fremdwörter selbst ein so guter Deutscher wie J. Grimm gegen die Verfolgung von Seiten eines rücksichtslosen Radicalismus in der Sprachreinigung in Schutz genommen. „Jede Uebersetzung und Nachahmung wird lächerlich, wenigstens unverständlich, weil wir uns bei dem neuen Wort nothwendig seiner eigentlichen sinnlichen Bedeutung erinnern: in diesem Licht sind mir Zeugfall für Genetiv, Gebfall für Dativ, und alle ähnlichen Verdeutschungen beständig vorgekommen. Die Abstraction, folglich der wahre Begriff geht dabei jedesmal verloren." Und Ph. Wackernagel setzt hinzu: „Daß die lateinischen Ausdrücke den Kindern unverständlich sind, ist gerade ihr Vorzug. Hätten wir unverständliche deutsche, so wäre es freilich noch besser. Aber eben, daß die deutschen zu verständlich sind, das macht sie unbrauchbar. Sie bezeichnen ein Merkmal, oft gar nicht das wesentlichste, und sind die Ursache unsäglicher Oberflächlichkeit und Verwirrung." Es ist an sich sehr erfreulich, daß im 17. Jahrhundert, in welchem die deutsche Sprache durch ehr- und geschmacklose Ausländerei auf der tiefsten Stufe ihrer Erniedrigung angekommen war, zugleich das Bestreben, die Sprache von fremden Elementen zu reinigen, sich kräftig zu regen beginnt. Aber während einzelne Männer, wie namentlich Balthasar Schupp (vgl. den Art.), mit gesundem Takt das Richtige trafen, hat der Purismus, von dem Palmenorden der fruchtbringenden Gesellschaft an bis auf Campe und den Hochstiftler S. Bolger herab, viel abenteuerliches und verkehrtes zu Tage gefördert, daß es der besonnenen Gründlichkeit und der gewichtigen Auctorität eines J. Grimm bedurfte, um

extreme Tendenzen in die rechte Bahn zurückzuleiten und fremde Elemente, die in dem Boden der deutschen Sprache feste und lebendige Wurzeln getrieben hatten, vor dem Kehrbesen der Sprachreiniger zu schützen. — Dieses führt uns von der negativen Forderung, störende fremde Elemente fernzuhalten, zu der positiven, die Muttersprache nicht nach einer subjectiven Grille, oder nach einer durch Abstraction gewonnenen Schablone zurecht zu schneiden; nicht — um einen treffenden Ausdruck Schiller's hier anzuwenden — mit ungeduldig vorgreifender Vernunft gegen sie heraus zu streben, sondern ihr zu erlauben, sich gegen uns herein zu bewegen; sie in ihrem Wesen und Werden gelten lassen und verstehen zu lernen und sie darum zu lieben. Denn wenn auf irgend einem Gebiete, so gilt auf dem der Sprache die Wahrheit, daß die rechte Erkenntnis ein Kind selbstverläugnender und an ihren Gegenstand sich hingebender Liebe ist; und die Brüder Grimm haben durch ihre Sprachforschungen diese Wahrheit aufs schönste bestätigt. „Ich behaupte nichts anders, als daß durch die unsägliche Pedanterie" (des gewöhnlichen grammatischen Unterrichts in der Muttersprache) gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingiebt und sie in dem Besang des elterlichen Hauses zur Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache, gleich allem natürlichen und sittlichen, ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprachwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindruck beruht jenes unvertilgliche sehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart zu Ohren schallt; zugleich beruht darauf die Unlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Uebung. Wer könnte nun glauben, daß ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetz weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachsthum durch die abgezogenen, matten und misgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde, und wer betrübte sich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet werden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen." (J. Grimm, Vorrede zur 1. Aufl. der Grammatik, S. IX. f.). Jede lebende Sprache ist eben selbst ein noch werdendes Leben, an welchem Phantasie und Gefühl eben so gut wie der Verstand Antheil haben, und welchem verständig abstrahirte Regeln keine Zwangsjacke anlegen und keinen Halt gebieten dürfen, wären sie auch so scharfsinnig ausgedacht und systematisirt, wie in K. F. Beckers grammatischen Werken. Der nächste und hauptsächlichste Zweck des Unterrichts in der Muttersprache ist, die Schüler mit der neuhochdeutschen Schriftsprache möglichst vertraut zu machen. Sie ist einmal die Schulsprache: die Lehrer sollen sie unter allen Umständen sprechen, in höheren Schulen auch die Schüler; in der Volksschule und zumal in der Dorfschule wird man sich zunächst begnügen müßen, wenn die Kinder sie nur richtig lesen, verstehen und — soweit sie überhaupt zu schreiben haben — sie richtig schreiben lernen; zum richtigen hochdeutsch Sprechen wird es da, wo der Dialekt von der Schriftsprache stärker abweicht, nur in beschränktem Maße und nur in der obersten Classe kommen. Aber glücklicherweise ist dieses Hochdeutsche weder etwas fertiges, noch wird es allein in der Schule gelernt. Es ist noch in lebendiger Entwicklung begriffen; und die Kinder selbst führen ihm von der Mutter her aus dem Hause und von der Gasse Elemente zu, welche zu seinem Verständnis, wie zu seiner Vertiefung, Bereicherung und Belebung verwerthet werden können. Der Lehrer hüte sich also wohl, Ausdrücke und Sprachformen aus dem Volksdialekt, Redewendungen aus dem gewöhnlichen Leben nach dem Maßstabe einer aberweisen Schulgrammatik als zur „gemeinen Sprache" gehörend zu verdammen, sondern sehe zu, ob nicht das kindliche Gemüth, von dem geheimnisvoll wirkenden Geiste der Muttersprache geleitet, eine tiefere Weisheit geübt hat, als der Verstand der verständigen Sprachmeister zu erkennen fähig war. Er beherzige Rückerts Worte:

Der Meister sprach in einem fort,
Er ließ die Sprache nicht kommen zum Wort,
Er hatt' an ihr gar manches zu tadeln,
Sie sollte doch ihren Ausdruck adeln.
Die Sprache lächelte lang in Huld,
Endlich kam ihr die Ungeduld.
Da fieng sie an, daß es ihn erschreckte,
Zu sprechen in einem Volksdialekte,
Und endlich sprach sie sogar in Zungen,
Wie sie vor tausend Jahren gesungen,
Sie konnt' es ihm am Maul ansehen,
Daß er nicht mocht' ein Wort verstehen.
Sie sprach: Wie du mich siehst vor dir,
Gehört dies alles doch auch zu mir;
Das solltest du doch lernen fein,
Ehe du wolltest mein Lehrer sein.

So hat Luther sein Hochdeutsch gelernt. Er hat bei seinem Uebersetzungswerk bald die Ueberzeugung gewonnen, daß man „nicht den Buchstaben der Fremdsprache fragen soll, wie die Esel thun, wenn man soll deutsch reden; sondern daß man die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gasse, den gemeinen Mann auf dem Markte fragen und denen selben auf das Maul sehen, wie sie reden, und darnach dolmetschen muß." Darum hat er denn auch seinem Volke eine Bibel gegeben, welche klingt,

als ob es so vom Himmel her
auf deutsch zu uns geredet wär.

Und wenn bei der um sachlicher Misverständnisse willen nöthig gewordenen Revision unserer deutschen Bibel doch mit schonender Hand bewahrt wird, was Luther an Wörtern, Wortformen und Redewendungen dem Munde des Volkes abgelauscht und von älterem Sprachgut uns überliefert hat, so ist selbst der Volksschule in seiner Bibel ein Sprachschatz geboten, aus welchem das Hochdeutsche bereichert und in lebendigem Fluß und mit der Entwicklungsgeschichte der Sprache in Verbindung erhalten werden kann, damit mit dem gründlicheren und lebendigeren Verständnis der Muttersprache auch die Liebe zu ihr und zu dem Vaterlande und Volke wachse, welchem dieser kräftige und volle Strom entquollen ist. — Auch in Beziehung auf den Sprachstoff wird ein Erzieher, welcher für seine Landes- und Volkesart Verständnis und Liebe hat, die alten naturwüchsigen deutschen Kinderreime und Sprichwörter den faden oder superklugen Reimereien der Kindergärten, und unsere edlen Volkslieder, an welchen ja Gott sei Dank kein Mangel ist, sowie das in unserem Volke lebendig gewordene geistliche Lied, welches zu den köstlichsten Kleinodien der evangelischen Kirche und des deutschen Volkes gehört, jenen modernen Gesangeskünsten vorziehen, durch welche so mancher ländliche Gesangverein die unserem Volke eingeborene Sangeslust mehr gestört als gefördert hat. In dem Lesebuch muß das Volksmärchen, die Volkssage und die deutsche Heldensage, wie sie jetzt durch mehr als eine treffliche Bearbeitung der Jugend zugänglich gemacht ist, vertreten sein, und bei der Auswahl deutscher Dichtungen, welche den Schülern als bleibendes Vermächtnis von der Schule mitgegeben werden sollen, muß im Gegensatze zu der vielfach sich geltend machenden unglücklichen Neigung, auch hier immer mit dem Neuesten aufzuwarten, der Grundsatz maßgebend sein, daß für die Jugend und das Volk das Beste gerade gut genug ist. Unsere wirklich großen Dichter bieten ja selbst für die Volksschule so reichen Stoff dar, daß man wahrlich nicht genöthigt ist, zu Poeten dritten oder fünfzehnten, oder eines überhaupt nicht mehr zu registrirenden Ranges hinabzusteigen, sondern an Werke sich halten kann, an welchen das Gemüth und, weil sie mit dem Großen, was das Ausland hervorgebracht hat, den Vergleich aushalten, zugleich das nationale Selbstgefühl der Jugend sich erheben kann. Wo, wie in den obern Classen

der Gymnasien, ein Anfang gemacht werden kann, die deutsche Sprache und Literatur in ihrem geschichtlichen Werden zu überschauen, da bieten Vilmars grammatische Lehrbücher einen bequemen und zuverläßigen Leitfaden und seine Geschichte der deutschen Nationalliteratur die anregendste Einführung in das wirklich und vorzugsweise Lesenswerthe. Bei den selbständigen schriftlichen Ausarbeitungen aber, welche den Schülern aufgegeben werden, kann und soll deren vaterländische Gesinnung nicht allein durch die Wahl patriotischer Stoffe, sondern auch ganz besonders dadurch gepflegt werden, daß man deutsche Knaben und Jünglinge nicht — im Widerspruche gegen das, was die deutsche Art fordert — verleitet, über Dinge, von welchen sie nichts rechtes wissen können, in hochtrabenden leeren Declamationen sich zu ergehen, sondern sie anleitet, über das, was ein Gegenstand ihrer eigenen Erfahrung und lebendigen Theilnahme ist, mit einfacher und aufrichtiger Klarheit und Wärme sich auszusprechen. Durch solche Mittel wird die Vaterlandsliebe nicht bloß quantitativ gesteigert, sondern auch qualitativ bereichert werden. Sie wird, so gepflegt, nicht in eiteler Selbstüberhebung sich aufspreizen, um andere Völker zu verachten, sondern sie wird in die eigenthümliche Art des eigenen Volkes sich hineinleben, diese erkennen, schätzen und lieben lernen, dadurch aber auch das Verständnis für die Eigenthümlichkeit anderer Völker sich selbst und damit dem deutschen Volke einen Vorzug bewahren, welchen es stets vor andern voraus gehabt hat, und in Bezug auf welchen Vilmar (Literaturgeschichte II. S. 126) treffend bemerkt: „Wir haben in Vergleichung mit allen unsern Nachbarvölkern eine bei weitem längere, bei weitem härtere Schulzeit durchmachen müßen, dafür haben wir aber auch, wie kein anderes Volk der Neuzeit, nachdem eine lange Reihe von Generationen hindurch eine untergeordnete, schulmäßige Beschäftigung mit dem Alten fast in allen Classen der Gesellschaft gedauert hatte, den Geist dieser Alten uns zu eigen gemacht, ihn mit unserem innersten Sein und Wesen gleichsam aufgesogen: wir sind, wie kein anderes Volk, hinausgekommen über die bloß handwerksmäßige Beschäftigung mit den Alten, — — ihre Maße und Formen sind die unsrigen, ihre Anschauung ist unsere Anschauung, ihr Gedanke ist unser Gedanke geworden; und durch dieses Mittel haben wir erst, wie kaum zu verkennen ist, auch unser eigenes Alterthum wieder kennen und begreifen gelernt — wie die Nibelungen erst durch den Homer uns zum Verständnis gekommen sind; umgekehrt aber hat unser Alterthum uns wieder das der Römer und Griechen aufgeschlossen, wie keinem Volk der Erde." Wir würden unser eignes Volk schädigen, wenn wir nicht dem Großen des Auslands, wie bisher, ein liebevoll eingehendes Studium widmen, nicht seine Werke durch die trefflichen Uebersetzungen, an welchen unsere Literatur so besonders reich ist, unserem Volke zugänglich machen wollten. Der Deutsche soll, der ihm eingeborenen natürlichen und geistigen Wanderlust folgend, seinen Gang in die Fremde nehmen, um an Erfahrungen reicher in die Heimat zurückzukehren, und diese um so lieber zu gewinnen. Mit Walther von der Vogelweide sollte jeder Deutsche auch ohne in Wirklichkeit große Reisen gemacht zu haben, sagen können: „Ich hân lande vil gesehen und nam der besten gerne war," aber freilich, um zuletzt zu schließen: „Tiutschiu zuht gât vor in allen!" (Vgl. R. v. Raumer: der Unterricht im Deutschen, im 3. Bande von K. v. Raumers Geschichte der Pädagogik. — O. Sutermeister, Drei deutsche Sprachen. Literarisch-pädagogische Skizzen. Zürich 1859. — G. Weber, das vaterländische Element in der deutschen Schule. Leipzig 1865. S. 35 ff. — Hildebrand, vom deutschen Sprachunterricht in den Schulen. Leipzig 1867. — A. Richter, der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Leipzig 1872.)

„Ich hân Lande vil gesehen" — das führt uns weiter auf die Bedeutung des geographischen Unterrichts für die Weckung und Pflege der Vaterlandsliebe. Wir können ja nun, was wir lange Zeit in der guten Zuversicht ausharrender Hoffnung gesungen, in freudigster Dankbarkeit für eine alle Hoffnungen übertreffende Erfüllung anstimmen:

Von der Maas bis an die Memel, von den Alpen bis zum Belt,
Deutschland, Deutschland über alles, über alles in der Welt!

Da wird ein deutscher Lehrer der Geographie von den Wanderungen in andere Länder und Welttheile, wie sie der Deutsche in Wirklichkeit und im Geiste jederzeit gerne unternommen hat, mit Freuden zum Vaterlande zurückkehren, um seinen Schülern zu zeigen, was es werth ist, ein wohl abgerundetes und innerlich reich gegliedertes und doch wohl verbundenes großes Vaterland zu haben; wie die natürliche Grenze, welche Volk vom Volke scheidet, nur durch die Volksthümlichkeit und deren unmittelbarsten Ausdruck, die Sprache, gezogen wird; wie die politischen Verhältnisse, durch welche diese natürliche Grenze vielfach verschoben worden ist, ihre geschichtliche Berechtigung haben, was es aber zu bedeuten hat, daß wir gegen den unruhigen Nachbar im Westen bessere und sicherere Grenzen gewonnen haben, als wir sie bisher hatten; wie aber hier und nach den Seiten hin, wo solche Grenzen fehlen, das deutsche Volk selbst gerüstet sein muß, den kräftigsten Wall gegen feindliche Angriffe zu bilden. Innerhalb dieser Grenzen nun stellt sich uns ein Land dar, in dessen Beschaffenheit der reflectirende Verstand Gründe genug auffinden kann zur Erklärung und Befestigung der natürlichen Anhänglichkeit, welche das deutsche Herz an diesen Boden fesselt. Durch seine Structur und sein Klima wird er zu einem rechten Repräsentanten der Vorzüge, durch welche die Länder der gemäßigten Zone sich auszeichnen. Er läßt weder in südlicher Ueppigkeit, welche den wesentlichen Bedarf des Lebens von selbst darbietet, die Thätigkeit seiner Bewohner erschlaffen, noch läßt er durch zu große Ungunst seiner Verhältnisse ihren Geist in unausgesetzter Arbeit um das tägliche Brod verkümmern, sondern fast überall ist er von der Art, daß er fleißige Arbeit reichlich lohnt. Für die Poesie seiner Wälder, in welchem der deutsche Geist von je an mit Vorliebe lebte und webte, seiner Berge und Ströme, seiner Rebenhügel und Meeresküsten bieten fruchtbare und wohlangebaute Ebenen eine nicht zu verachtende reale Grundlage. Eben um der durch die Verschiedenheit dieser Verhältnisse wesentlich mitbedingten Verschiedenheit der Stammesart willen sind die einzelnen deutschen Stämme auf treues Zusammenhalten zu wechselseitiger Unterstützung und Ergänzung auf einander angewiesen. Der Heimatskunde in dem Sinne, in welchem man ihren Begriff von dem weitern der Vaterlandskunde zu unterscheiden sich gewöhnt hat, liegt die Sorge dafür ob, daß die Jugend in ihrer nächsten Heimat wirklich von Herzen heimisch werde, sie lieb behalte und ihrer Vorzüge sich freue, doch immer so, daß nicht vergessen wird, wie hinter den Bergen auch Leute wohnen, damit nicht ein beschränktes und dumpfes, kurzsichtiges und engherziges Versunkensein in die besondere Landes- und Stammesart der nächsten Heimat die lebendige Theilnahme an Wohl und Wehe des gesammten deutschen Volkes und Vaterlandes und die Liebe zu ihm beeinträchtige, damit insbesondere der Unterschied zwischen Nord- und Süddeutschland nicht fortfahre, ein Grund der Trennung zu sein, sondern ein Antrieb zur Verbindung werde. Denn es ist ja so, wie Geibel in einem ungedruckten Liede gesungen hat: „Jedem eben etwas fehlt, wie wir eben aufgezählt;" aber ohne Zweifel hat auch der Dichter aus dieser Thatsache die richtige Moral gezogen, wenn er fortfährt: „Darum heißt es: „sich vertragen" — und wenn es sein muß — „Miteinander dreingeschlagen!" Und wie hinter den Bergen Leute wohnen, so hat es auch im fernen Hintergrunde der Zeiten schon Leute gegeben! Der geographische Unterricht hat darauf Bedacht zu nehmen, daß im Herzen der Jugend Verständnis und liebevolle Theilnahme für das erweckt werde, was in Burgen und Städten die Heldenkraft, die Bürgertugend, der Kunstsinn der Vorzeit geschaffen. Was in neuester Zeit Wissenschaft und Industrie im Bunde hervorgebracht haben, hat sein gutes Recht und ist nicht zu unterschätzen. Aber die Erziehung hat darüber zu wachen, daß durch die immer weiter sich ausbreitenden und überall von selbst sich aufdrängenden Unternehmungen, Einrichtungen und Arbeiten, welche dem großen Weltverkehr dienen, zu Gunsten einer Oberflächlichkeit, welcher nur das Neueste immer auch das Beste ist, und eines Kosmopolitismus der Selbstsucht nicht der Sinn für Wesen und

Beruf des eigenen Landes und Volkes und jener ideale Zug unserem Volke verloren gehe, welcher aus dem Bewußtsein entspringt, daß der Mensch nicht vom Brote allein lebt. Wo die nächste Heimat solche Denkmäler von der Größe der Vorzeit aufzuweisen hat, da versäume der Lehrer nicht, auf sie aufmerksam zu machen und sie zu deuten; unter günstigen Umständen kann eine Wallfahrt nach ihnen einen Hauptgewinn der pädagogischen Fußreisen einbringen, welche auch sonst zur Belehrung in der Heimatskunde und Heimatsliebe zu verwerthen sind (s. d. Art. Fußreisen). Auch unsere Turner dürfen nicht aufhören zu singen — und nicht bloß zu singen —: „Und uns allen wohlbekannt wird das deutsche Vaterland." Und wenn die langhaarige Turnerei einer früheren Zeit sich mehr als billig in nebelhaften patriotischen Träumen gewiegt hat, so dürfte heutzutage die Warnung wohl angebracht sein, daß das Turnen nicht bloß aus Gesundheitsrücksichten empfohlen und gepflegt werde, sondern so, daß es dazu dient, die deutsche Jugend und das deutsche Volk allezeit fest und treu auf der Wacht zu erhalten und ihnen auch den rechten Wächter zuzugesellen, von welchem Arndt singt: „Treues und deutsches Herz, tapfer in Ernst und Scherz, das sei die Mauer! Treues und deutsches Herz bleibt auf die Dauer!" Es ist aber allerdings ein wunderlich Ding um dieses treue deutsche Herz. Mit den stärksten Banden der Liebe an den Boden der Heimat gebunden, ist es zugleich von einer unwiderstehlichen Wanderlust bewegt. Die von Jahr zu Jahr sich mehrende Auswanderung aus Deutschland erklärt sich leider theilweise aus localen Hemmungen und Beschwerungen, welche einem großen Theil der Bevölkerung das Leben sauer machen, — aber keineswegs allein, sondern zum guten Theile auch aus jenem dem deutschen Volke von jeher inwohnenden Zug in die Ferne, welchem Justinus Kerner in seinem Wanderlied einen so unübertrefflich wahren und innigen Ausdruck gegeben hat. Auswandernde deutsche Bauernbursche hat an der Grenze der väterlichen Markung der Schmerz des Abschiedes zu Boden geworfen, aber sie haben sich wieder aufgerafft und, wenn nicht gesungen, so doch gefühlt: „Lebt wohl nun, ihr Berge, du väterlich Haus! Es treibt in die Ferne mich mächtig hinaus!" Unverkennbar hängt dieser Zug mit dem kosmopolitischen Berufe des deutschen Volkes zusammen, und es ist nur zu wünschen, daß der Deutsche im fremden Lande das deutsche Herz sich bewahre. Die Zeit ist jetzt vorbei, wo Deutsche unter den meist sehr überschätzten Segnungen des Auslandes etwas darin suchen konnten, auf das Leben in der Heimat mit vornehmer Geringschätzung herabzusehen: es giebt kein Volk, welchem nicht der Deutsche zurufen könnte, wie einst der junge Göthe in Straßburg in Gedanken an Erwins Wunderbau den Franzosen zugerufen hat: „Was habt ihr gethan, daß ihr verachten könnt?" Der deutschen Erziehung wird es jetzt leichter, dahin zu wirken, daß die Auswandernden die Liebe zur Heimat und die lebendige Fühlung mit ihr nicht verlieren, sondern in den Stand gesetzt werden, mit ernstem deutschem Sinn und treuer deutscher Arbeit Propaganda zu machen im Gebiete des staatlichen und kirchlichen Lebens, der Wissenschaft und Kunst, des Handels und der Gewerbthätigkeit. Schließlich sei nur noch darauf aufmerksam gemacht, wie auch der deutschen Vaterlandskunde die deutsche Dichtkunst auf jedem Schritt zur belebenden Begleiterin dient. Nächst Schenkendorfs herrlichem Lied von den deutschen Städten ist hier besonders der schwäbischen Dichter, Hölderlins, Kerners, Uhlands, Schwabs, in Ehren zu gedenken. Dem Deutschen, der seinen Uhland kennt, begegnen, wenn er zum ersten Male nach Tübingen reist, in Burgen und Städten und Dörfern überall links und rechts alte gute Bekannte (vgl. G. Weber a. a. O. S. 14—24: „Der Geographieunterricht").

Wir haben, wie das in der Natur der Sache liegt, von der Geographie Deutschlands nicht reden können, ohne zugleich auf die Geschichte des deutschen Volkes Beziehung zu nehmen. Wie förderlich aber ganz besonders der Geschichtsunterricht zur Erweckung vaterländischer Gesinnung, insbesondere durch mahnende und warnende Exempel, die er vorführt, benutzt werden kann, das leuchtet ohne weiteres ein. Die Hauptgesichtspuncte, welche dabei festzuhalten sind, weiß ich nicht bündiger bemerkbar zu machen, als

es von Piderit (a. a. O. S. 514) geschehen ist: „Hat nicht dieser Unterrichtszweig unzweifelhaft die Aufgabe, den Schüler in die ältesten Wohnstätten seiner heidnischen Vorfahren zu führen und ihn deren Leben und Sitte, die heiligen Haine und die Gottverehrung, die deutschen Rechtsordnungen und Gesetze, ihr Heerwesen und ihre Familie, ihre Heimatsliebe und ihre Wanderlust, ihren Ernst und ihre Standhaftigkeit zu zeigen, wo und wie oft alles das in den bestimmten Erscheinungen und Thatsachen zu Tage tritt? Und wenn an ihrer, der deutschen Geschichte, Hand der Schüler dann weiter geht, wird er nicht vor allem dann von ihr zu hören haben, welch wunderbare Wirkungen vom hellen Himmelslicht des Evangeliums, ja von ihm selbst, dem heiligen Friedenskind, dem kraftreichen Christ, der der Geborenen stärkster, aller Könige kräftigster ist, in die deutschen Lande und Herzen ausgegangen sind; wenn von der Sachsen und anderer deutscher Stämme Bekehrung, von den gewaltigen Fürsten und Königen, die Deutschlands Stolz und Ehre, von den Rittern und Helden, von den Burgen und Städten, den erhebenden Beispielen von Glaubensmuth und Edelsinn, von Hochherzigkeit und Treue die Rede ist? Ist es denn nicht, als ob sie aus ihren Gräbern auferständen, und leibhaftig vor unsere Augen träten, die gewaltigen Gestalten mit ihrer Demuth vor Gott dem Herrn, dem Könige der Ehren, wie mit ihrer Herzensfestigkeit und Siegesfreudigkeit, ja mit ihrem lebendigen, überall durch die That bewährten Bekenntnis zu dem, dem alle Gewalt gegeben ist im Himmel und auf Erden; — und üben sie dann nicht, diese hervorragenden lebensvollen Persönlichkeiten, ihre personbildende Kraft auch dadurch aus, daß sie uns zu gleicher Gesinnung zu entzünden suchen? Wenn es dann auch, wie das nicht anders sein kann, oftmals durch dunkle Zeiten und wüste, öde Stätten hindurchgeht: einige Sterne leuchten doch immer, den einsamen Pfad zu erhellen; — ja noch mehr, auch in solchen Zeiten redet die deutsche Geschichte vor allem eine Sprache, die unser innerstes Leben erfaßt: sie verkündigt von den traurigen Zeiten der zweiten Hälfte des Mittelalters bis zu den Schrecken des deutschen Krieges und von da bis zur Fremdherrschaft — und andererseits wieder vom 31. October 1517 bis zum 24. October 1648 oder vom 2. Februar bis zum 18. October 1813 und zum 6. Juni 1815 (und, wie wir jetzt hinzusetzen können, von da weiter bis zum 3. September 1870 und zum 28. Januar und 10. Mai 1871) sowohl die Gerichte Gottes an dem Volke seines Eigenthums, wenn es von dem abläßt, der seines Lebens einziger Hort ist, als auch seine allmächtige, rettende Hülfe, wenn wir uns wieder zu ihm wenden, der unser alleiniger Retter ist im Leben und im Tode." Auch in der Volksschule wird sich, wenn auch keine besondere Geschichtsstunden angesetzt werden können, im Anschlusse theils an die biblische Geschichte und die Darstellung der Hauptepochen in der Entwicklung der Kirche, theils an das Lesebuch Gelegenheit finden, die Schüler mit den bedeutendsten Ereignissen, Männern und Thaten der vaterländischen Geschichte bekannt zu machen, und wenn wir das Leben der alten Deutschen, wie es namentlich von Tacitus geschildert wird, und ihres ersten Zusammenstoßes und der darauf folgenden Kämpfe mit den Römern gedenken, der Verbreitung des Christenthums unter den germanischen Völkern, des unter innern und äußern Kämpfen gegründeten Reiches Karls des Großen, der Größe des Mittelalters, wie sie in der Doppelmacht des Kaisers und Papstes, dem Ritterthum, der deutschen Kunst, dem Bürgerthum und Städtewesen hervortritt, dann des Verfalls der Kirche, des Jahrhunderts der Erfindungen und Entdeckungen, der Reformation und ihrer Helden, des dreißigjährigen Krieges, der traurigen Abhängigkeit Deutschlands vom Auslande, des allmählichen, aber stätigen Heranwachsens Preußens zu Deutschlands Vormacht, der geistigen Erhebung durch unsere großen Dichter und Weisen, und der nationalen Erhebung in den Befreiungskriegen, sowie des letzten Krieges mit Frankreich: so wird damit im wesentlichen dasjenige bezeichnet sein, was auch den Zöglingen der Volksschule nicht unbekannt bleiben darf, wenn sie als Deutsche sich fühlen sollen, und was auch theils in öffentlichen Denkmälern, theils in seinen bis heute fortdauernden Nachwirkungen seinen lebendigen Anknüpfungspunct findet. Mit Recht hat schon Fichte in seinen

Reden an die deutsche Nation (S. 157 f.) es ausgesprochen: „Unter den einzelnen und besonderen Mitteln, den deutschen Geist wieder zu heben, würde es ein sehr kräftiges sein, wenn wir eine begeisternde Geschichte der Deutschen — — hätten, die da National- und Volksbuch würde, so wie Bibel oder Gesangbuch es sind. — — Nur müßte eine solche Geschichte nicht etwa chronikenmäßig die Thaten und Ereignisse aufzählen, sondern sie müßte uns, wunderbar ergreifend, und ohne unser eigenes Zuthun oder klares Bewußtsein, mitten hinein versetzen in das Leben jener Zeit, so daß wir selbst mit ihnen zu gehen, zu stehen, zu beschließen, zu handeln schienen, und dies nicht durch kindische oder tändelnde Erdichtung, wie es so viele historische Romane gethan haben, sondern durch Wahrheit, und aus diesem ihrem Leben müßten sie die Thaten und Ereignisse als Beleg derselben hervorblühen lassen." An zahlreichen und trefflichen wissenschaftlichen Vorarbeiten für eine solche volksmäßige Darstellung der vaterländischen Geschichte fehlt es in der Gegenwart nicht, in welcher gerade auf dem Gebiete der deutschen Geschichtsforschung ein eben so erfolgreiches als eifriges Streben sich regt, aber um so schwieriger wird es gerade dadurch, das reiche Material bündig zusammenzufassen und lebendig zu gestalten, und so der gegenwärtigen Generation die Befriedigung zu gewähren, welche wir als Knaben in einer minder anspruchsvollen Zeit etwa in Kohlrauschs deutscher Geschichte gefunden haben. Lebensbeschreibungen deutscher Helden im Krieg und Frieden sind von besonderer anregender Kraft, und deutsche Dichtungen aus den verschiedenen Zeiten der deutschen Geschichte und über dieselben sind in großer Zahl vorhanden und helfen dem Schüler das Charakteristische der verschiedenen Perioden erfassen und festhalten. Eine Auswahl aus ihnen ist namentlich von K. Wagner in seiner „Deutschen Geschichte aus dem Munde deutscher Dichter" (Darmstadt 1831; dann als „Poetische Geschichte der Deutschen" in mehreren neuen Auflagen) zweckmäßig und bequem zusammengestellt. Unter den Gedichten, welche unmittelbar zur Erregung patriotischer Gesinnung dienen, reihen sich denjenigen der Sänger aus der Zeit der Befreiungskriege aus neuester Zeit vor allem die von E. Geibel, zumal seine wahrhaft prophetischen Heroldsrufe, würdig an (vgl. G. Weber a. a. O. S. 25—35: „die Geschichte in der deutschen Schule").

So viel über Recht und Pflicht der Erziehung zur Vaterlandsliebe, über die Grundsätze, von welchen sie ausgehen, die Ziele, welche sie zu verfolgen, die Mittel, welche sie anzuwenden hat. Was den Erfolg der letzteren angeht, so bleibt es freilich bei dem Worte:

Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,
Wenn es euch nicht von Herzen geht.

Wie überall, wo es gilt, auf die Gesinnung zu wirken, so wird auch hier mit äußeren Maßregeln nichts ausgerichtet, wenn nicht der rechte Mann dahinter steht. Auch muß die Schule darauf rechnen, daß ihr Sinn und Sitte eines Hauses, in welchem die Namen der Helden unseres Volkes einen guten Klang haben, patriotische Lieder gesungen werden und die Gedenktage großer vaterländischer Ereignisse unvergessen sind, daß ihr die Regierung des Staates und eine Verwaltung des kirchlichen Lebens zu Hülfe kommt, welche nicht ihre Aufgabe darin sucht, das religiöse Leben mit dem nationalen völlig unverflochten zu erhalten, sondern die tiefen Bezüge, welche zwischen dem Evangelium und der deutschen Volksthümlichkeit herüber- und hinübergehen, zu würdigen und zu benutzen weiß. Eine treffliche Gelegenheit zu lebendigem Zusammenwirken aller dieser Factoren würden patriotische Feste bieten, bei welchen der Jugend thätige Mitwirkung eingeräumt wird, an der von den Männern bethätigten vaterländischen Gesinnung die des heranwachsenden Geschlechtes sich entzündet, und jene auf dieses als auf die zur weitern Erfüllung der Aufgabe des Volkes Berufenen hoffend herabsehen. Nachdem unsere Octoberfeuer verloschen sind, wäre es wohl an der Zeit, den 3. September oder — noch besser, weil unserer friedlichen Gesinnung entsprechender — den 10. Mai zu einem allgemeinen deutschen Volks- und Jugendfeste zu weihen (vgl. C. Pilz, die vaterländischen

Feste, ein Mittel zur Pflege der Vaterlandsliebe. Cornelia. XV. Leipzig und Heidelberg 1871, S. 10 ff.). Je mehr auf solche Weise Haus und Schule, Kirche und Staat zur Bethätigung und Förderung der Vaterlandsliebe zusammenwirken, je mehr diese infolge davon als etwas bei einem wohlorganisirten Volke sich von selbst verstehendes erscheint, desto mehr wird ihre Pflege und Aeußerung vor tendenziöser Einseitigkeit und Absonderlichkeit bewahrt bleiben, desto mehr wird sie ihre Aufgabe darin erkennen, zur Förderung des auf einer von Gott ihm verliehenen Anlage beruhenden Berufes unseres Volkes kräftig zu wirken, den inneren und äußeren Hemmungen dieses Berufes energisch zu begegnen, zugleich aber, wie es dem deutschen Wesen gemäß ist, die andern anzuerkennen, welche an dem nach Gottes Weisheits- und Liebesplane zu fördernden Baue der Menschheit auf ihre Weise mitzuarbeiten haben.

Zur Literatur ist außer dem gelegentlich bereits Angeführten noch zu vergleichen: B. Brückner, De rei christianae cum caritate patriae necessitudine commentatio. Lipsiae. 1859, das Beste über das Verhältnis des Christenthums zur Vaterlandsliebe. — Ferner: G. Baur, Das deutsche Volk und das Evangelium. Leipzig 1871. — C. Kock, Ueber nationale Erziehung. Anclam 1855. — G. Weber, Das vaterländische Element in der deutschen Schule. Leipzig 1865. — Piderit, Ueber die Pflege deutscher vaterländischer Gesinnung auf unsern Gymnasien. In: Beweis des Glaubens. III. Gütersloh 1867, S. 502 ff. — K. A. Schmid, Zwei Reden vaterländischen Inhalts. Stuttgart 1870. — Pilz, die Erziehung unserer Jugend zur Vaterlandsliebe. Cornelia. XIV. 1870, S. 5 ff. — In das System der Pädagogik ist die Lehre von der Erziehung zur Nationalität aufgenommen in meinen Grundzügen der Erziehungslehre, S. 222 ff. — **G. Baur.**

Vergnügungen. — Halten wir diesen Begriff zunächst mit dem der Erholung zusammen (welchem ein eigener Artikel Band II. S. 163—171 gewidmet ist), so fällt in die Augen, daß der letztere mehr negativer Natur ist als einfacher Gegensatz gegen Arbeit und Anstrengung; auch was außer dem Nichtsthun, dem Ausruhen, dem Schlafen noch unter diese Kategorie fällt, ist doch nur dazu bestimmt, die durch die Arbeit aufgezehrten Kräfte wieder herzustellen, die ausgeschöpfte Quelle sich wieder füllen zu lassen. Nun kann und soll zwar auch die Vergnügung zu gleichem Zweck dienen; auch ihre Wirkung soll sein, daß das volle Gleichgewicht und Ebenmaß wieder gewonnen wird. Aber sie hat noch eine weitere Bedeutung, nemlich dem Menschen, der doch nicht wie ein Lastthier bloß dazu geschaffen ist, im Schweiß des Angesichts zu arbeiten, auch seinen Antheil am Lebensgenuß zu gewähren. Sie ist also nicht bloß das Mittel, um ihn wieder zur Arbeit tüchtig zu machen, sondern sie ist gewißermaßen Selbstzweck und greift deshalb weiter als die bloße Erholung. Daraus folgt aber sogleich, daß sie seltener eintreten muß, als die Erholung; diese bildet mit der Arbeit einen naturnothwendigen Rhythmus; würde aber das Vergnügen in gleichem Maß mit der Arbeit abwechseln, würde es so zu sagen zum täglichen Brot, so würde es binnen Kurzem nicht nur zum wirklichen Bedürfnis, sondern vermöge seiner erregenden Natur würde dasselbe, statt zur Arbeit desto tauglicher zu machen, vielmehr eine erschlaffende, lähmende Wirkung ausüben, es würde Sinne und Gedanken in Beschlag nehmen; nur am lieberlichen Hof eines Jerome in Cassel konnten alle Tage mit dem Vorsatz beschlossen werden: „morgen wieder lustig!" Denn die Vergnügung ist, wie wir jetzt weiter zu sagen haben, nicht bloß Lebensgenuß, sondern gesteigerter Lebensgenuß; es ist etwas extra ausgesonnenes, besonders bewerkstelligtes; ja die Vergnügung wird eben darum oft selber zur Arbeit, man möchte lieber sagen, zum Zerrbild der Arbeit; wie manche Dame läßt sichs blutsauer werden mit Gesellschaftgeben oder mit dem Putz für Visiten, mit dem Umherrennen in denselben; wie manches Mädchen consumirt mehr Kräfte mit Tanzen und albernem Geschwätz, als sie je durch Arbeit consumirt hat! Sind doch sogar Berufsarten entstanden, die ihren Vertretern gerade das zur Lebensaufgabe, zum Gegenstand ihrer Arbeit machen, andern Leuten Vergnügen zu bereiten; traurige Exempel davon sind Hofnarren, Bajaderen, Ballet- und Seiltänzer

und dergleichen Volk. Und doch wäre mit alledem noch kein Verwerfungsurtheil in Bausch und Bogen über alles, was Vergnügen heißt, zu rechtfertigen; sonst müßte am Ende auch der Dichter, der Maler, der Musiker von Beruf, weil sie alle nicht nur für eignes, sondern für fremdes Vergnügen leben, unter jenes Urtheil fallen, womit zwar die Quäker sehr einverstanden wären, sonst aber kein vernünftiger Mensch auf Erden. Gerade die zuletzt erwähnten Beispiele führen uns auf den Punct, wo sich herausstellt, auf was es bei der sittlichen, also noch mehr bei der pädagogischen Taxation der Vergnügung in erster Linie ankommt: nemlich auf den Gegenstand, an dem, in dessen Genuß das Vergnügen gesucht wird. Sehen wir uns in der Welt um oder fragen wir uns selbst, welcherlei Gegenstände es sind, in denen der Mensch seine Vergnügung im obigen Sinne suchen kann, so wird sich uns in dem Mannigfaltigen etwas gemeinsames zeigen. Die Vergnügung kann bestehen in sinnlichem Genuß — wobei wir hier selbstverständlich nur an Essen und Trinken, zu denken haben, — oder in Geselligkeit, in Naturgenuß, in Kunstgenuß, endlich auch in irgend welchen rein geistigen Genüssen. Was ist von dem allem das Gemeinsame? Offenbar ein Zufluß von Leben, eine Assimilirung von Substanzen oder Aufnahme von Eindrücken, die das Lebensgefühl in uns steigern, damit also auch die Stimmung der Seele erhöhen. Hier zeigt sich uns noch bestimmter der positive Charakter der Vergnügung im Gegensatze zum negativen der Erholung. Letztere thut uns wohl, weil wir eine Weile losgebunden sind von den Mühen der Erde; erstere aber bietet uns solches zum Genusse dar, was die Erde, das Erdenleben dem Menschen gerade lieb machen kann. Das ist der Grund, warum die christliche Ascetik in ihren strengsten Formen alle irdische Vergnügung verwirft, weil der Christ seine Vergnügen gar nicht auf der Erde haben und suchen soll, sondern im Himmel. Dem stellen wir vorerst den neutestamentlichen Spruch gegenüber: daß alle Creatur Gottes gut und nichts verwerflich ist, was mit Danksagung genossen wird. Es liegt aber darin allerdings auch der deutliche Wink, daß es nicht bloß auf das Was ankommt, sondern auch auf das Wie und Wieviel; hierauf werden wir unten zurückkommen.

Also Essen und Trinken wäre das erste und nächste Object der Vergnügung, und wahrlich, gerade für die Kinderwelt nicht das schlechteste. Wie leuchten die Kinderaugen, wenn einmal ein Leibgericht auf den Tisch kommt — noch mehr, wenn ein Geburtstag mit einem Kuchen als Nachtisch gefeiert wird! Aber eben, wenn mit einer einfachen Extragabe ein Kind glücklich gemacht werden kann, so ist das ein Beweis, daß es noch nicht verdorben ist; wo man alle Tage „herrlich und in Freuden" lebt, da ists mit der Vergnügung bald zu Ende. Von großen Gastmählern aber, wo die Alten den Beweis zu liefern unternehmen, welch unermeßlicher Capacität ihr Magen sich erfreue, sind Kinder ferne zu halten; an der Schwester Hochzeitmahl darf der kleine Bruder freilich Theil nehmen, und das von Rechtswegen, und das Hochgefühl, auf einer Reise einmal an der table d'hôte zu speisen und sich, wie andere Herrschaften, von Kellnern bedienen zu lassen, soll ihm auch vergönnt sein, aber das Elternauge wird darob wachen, daß auch solch ein seltenes Vorkommnis nicht übel abläuft. Wir wollen es einem Kinde nicht verdenken, wenn es sich tagelang freut über eine Einladung, die ihm gute Sachen in Aussicht stellt; es hat noch das Recht, ein sinnlicheres Wesen zu sein, als wir Alten; aber wenn wir selbst keinen Werth auf Leckereien legen, so werden auch unsere Kinder keine Schmarotzer werden. Dabei ist aber allerdings nicht zu verschweigen, daß erfahrungsgemäß diejenigen Kinder, die zu Hause allzu karg gehalten wurden (sei's aus Armut, sei's aus Grundsatz), dann gerade die lüsternsten werden; sie legen dem, was sie entbehren mußten, einen viel höhern Werth bei, als Kinder, die nach Bedürfnis genährt worden sind.

Was die Geselligkeit betrifft, so kann sie zur Vergnügung werden schon einfach durch sich selbst, durch das Beisammensein mit Menschen, durch den Austausch der Gedanken, durch die Anregung, die jede Berührung, mitunter auch Reibung mit andern Geistern bewirkt; sodann aber auch durch solche Unterhaltungen, die, wie Tanz und Spiel, eben

nur durch Geselligkeit möglich sind. Hierüber haben wir hier speciell nicht zu reden, da uns die Artikel Geselligkeitstrieb, Kinderbälle, Spiel, Wirthshausbesuch diese Obliegenheit abnehmen. Nur folgende Aeußerungen Karl von Raumers, die er in Bezug auf Mädchen gethan (Gesch. d. Päd. III. 2. S. 196), fügen wir noch bei, aber als Regeln, die auch dem Knaben und Jüngling gegenüber gelten. „Wenn der Sinn für das Höhere, für Genüsse, die wahrhaft den Geist stärken und erquicken, Auge und Ohr erfreu'n — von früh auf erschlossen ist, so wird die Lust zu dem gewöhnlichen leeren Zeitvertreib nicht leicht erwachen. Kommt der Gedanke noch dazu, daß jede eitel hingebrachte Zeit kein Gewinn, so leicht aber ein Schade für die Seele sein kann, so wird ohne Zwang und ohne Ueberredung alles aufgegeben werden, was die reine Stimmung des Gemüths so leicht stören kann. Aber als Sünde dürfen jene sogenannten Vergnügungen nicht hingestellt werden; man darf nicht ein Verdienst sich daraus machen, wenn man manche Dinge nicht mit genießt, und andere Menschen deshalb verurtheilen. Geistlicher Hochmuth ist weit seelenverderblicher, als Eitelkeit oder Hang zu Vergnügungen." Wir fügen hinzu, daß es oft das allerbeste Mittel ist, von letzterem ein Kind zu heilen, wenn man ihm ein- oder einigemale ein ersehntes Vergnügen jener Art, selbstverständlich unter anständigen, ehrenwerthen Leuten, gestattet; es giebt auch da so mancherlei, was ein von Haus aus edel angelegtes Gemüth verletzt oder anwidert oder langweilt, während ein nie genossenes Vergnügen, das andern ohne Schwierigkeit gestattet wird, leicht in idealem Glanz erscheint. Nur wenn das Mittel fehlschlüge und aus dem Genuß eine Leidenschaft zu werden drohte, wenn das junge Herz von nichts mehr träumte, als Gesellschaften und Bällen, — dann ists hohe Zeit, schonungslos Nein zu sagen; Vergnügungssucht ist ein ganz häßliches Laster, das auch die Zukunft eines Sohnes oder einer Tochter schwer bedroht.

Ein Vergnügen, das in Naturgenuß bestehen soll, wird natürlich nicht genossen, indem man sich ins Gras legt und schläft oder phantasirt, sondern durchs Wandern oder Reisen. Auch dieser Gegenstand ist schon Bd. II. S. 169 und Bd. VII. S. 7—15 besprochen. Wir setzen unter dieselbe Rubrik auch noch ein jugendliches Hauptvergnügen, das dem Knaben weit über die schönste Landschaft geht: einen Bärenführer mit Kameel und Affen zu sehen. Bietet freilich eine Menagerie weit Mannigfaltigeres, so ist dort doch der Reiz in sofern noch größer, als die Thiere nicht träg und traurig in ihren Käfigen liegen, sondern in Bewegung sind und sogar Kunststücke machen. Welch eine heroische Erinnerung bleibt es einem Knaben auf Jahre hinaus, einmal auf einem Dromedar im Kreise herumgeritten zu sein!

Die Kunst ist ebenfalls — sowohl im allgemeinen (Bd. I. S. 263 und Bd. IV. S. 107), als in den einzelnen Künsten, Poesie, Malen, Musik, Theaterbesuch — in eignen Artikeln erörtert worden. Hierorts handelt es sich nur um den Gesichtspunct der Vergnügung. Es kann aber kein Zweifel sein: wer seine liebsten Vergnügungen in der Kunst sucht, sei es im Genuß dessen, was andere, was die Meister, „unsers Herrn Gottes Wunderkinder" geschaffen, sei es im eignen Ueben oder Produciren, oder in Gemeinschaft mit andern, — der zeigt damit den besten Geschmack, der weiß eigentlich erst, was Vergnügen ist. Können wir mit gutem Fug sagen: das Naturschöne habe Gott nach göttlicher Phantasie zu seinem eigenen Vergnügen (1. Mos. 1, 31) geschaffen und der Mensch dürfe und solle diese Gottesfreude mitempfinden (Ps. 104): so hat die Kunst, wenn gleich des Menschen Producte neben Gottes Werken sich klein ausnehmen, und der Donner aus schwarzem Gewölk erhabener ist, als der schönste Kaisermarsch, doch wieder das voraus, daß der Mensch nicht bloß schauend, sondern selbstthätig sich verhält, daß er sein eigenstes in ihr zum Ausdruck bringt. Ebendarum ist aber allerdings der volle Genuß der Kunst immer durch irgend ein Ueben derselben bedingt: wer nicht selber auch nur in bescheidenem Umfang sich mit ihr beschäftigt, dem entgehen tausend Schönheiten, die das Auge oder das Ohr des Kundigen entzücken. Stellen wir daher die Kunst so hoch unter den Vergnügungen, so ist doch auch diesem Genuß die Schranke

richtigen Maßes zu setzen, insofern nemlich, als doch nur wenige den innern und demgemäß auch den äußern Beruf haben, sich ganz der Kunst zu widmen, mithin die Arbeit des Berufs nicht darunter nothleiden darf.

Reden wir endlich von rein geistigen Genüssen, so bleiben, da wir die Poesie und mit dieser auch die Unterhaltungslecture (vgl. den Art. Jugendliteratur Bd. III. S. 802) schon als Kunst zu nennen hatten, nur noch zwei Dinge übrig: — Wissenschaft und Religion. Und diese sollen sich's gefallen lassen, auch mit unter den Vergnügungen zu figuriren? Die Vergnügliuge schlagen das Kreuz vor beiden; und die Stockgelehrten wie — sit venia verbo — die Stockfrommen sehen verächtlich auf Vergnügungen herab; man soll sich's, meinen sie, mit Wissenschaft und Religion vielmehr sauer werden lassen. Eine kurze Erläuterung wird genügen. Das versteht sich, daß man weder dem Knaben, der Latein lernen, noch dem Studenten, der Pandeeten studiren soll, etwa nach philanthropistischen Principien die betreffenden Lehrstunden zur Lustbarkeit macht. Aber wenn dem Mann in Rede oder Schrift ein wissenschaftlicher Gegenstand gleichsam fertig gemacht und reinlich präparirt dargeboten wird: ist das nicht ein hoher Genuß, keine Arbeit, sondern ein Vergnügen? Dazu ist aber auch, nur in weit beschränkterem Maß, der Student, der Gymnasiast fähig; es kann ein Gegenstand allgemeinen Interesses, von dem er die nöthigen Vorkenntnisse (z. B. geschichtliche oder geographische) schon besitzt, in einer Weise behandelt werden, daß er freilich noch dabei lernt, aber das Lernen reiner Genuß ist. Das wird, wie alle Vergnügung, nur zwischen der Arbeit, nur als seltene Festgabe ihm zu theil werden; wer auch im Studiren nur nach Genuß sucht, wird nie etwas rechtes lernen, aber in jener Weise und Beschränkung ist es erwünscht, wenn die Literatur oder öffentliche Einrichtungen dafür sorgen, daß unter den Gegenständen edler Vergnügung die Wissenschaft nicht fehlt. — Was aber die Religion betrifft, so hat sie ihre eignen Vergnügungstage — das sind die Feste und Sonntage der Kirche, das sind, wie der Psalm sagt (Ps. 27, 4), „die schönen Gottesdienste des Herrn."*) Und wie einst Angelus Silesius seinem Liederbuch den Titel gab: „Heilige Seelenlust," so gebrauchen wir allenthalben ein aus der Bibel genommenes, dort aber allerdings nicht ganz das Gleiche bedeutendes Wort genau in dem Sinn eines geistlichen Genießens, also einer geistlichen Vergnügung durch neues, lebensvolles Darlegen der christlichen Wahrheit — das ist das Wort Erbauung. Wer aus einer Kirche erbaut heimkommt, der kommt geistlich vergnügt heim, und das kann er sein, selbst wenn er eine Bußpredigt gehört hat; denn das ist die Wahrheit, an der er sich erfreut, auch wenn sie ihn straft, der er Recht giebt, und die ja doch schließlich immer Evangelium, eine Freudenbotschaft ist. Nun entsteht freilich, wie vorhin in Betreff der Wissenschaft, so fast noch mehr in Betreff der Religion die Frage, ob das, was wir Erbauung nennen, auch dem Jugendalter schon möglich sei? Wenn ein Kind auch gerne zur Kirche geht, also weder als einen Zwang dies ansieht, noch Langeweile empfindet, so würden doch die meisten nicht wissen, was sie antworten sollten, wenn man sie fragte, ob sie sich erbaut haben. Aber allmählich geht doch auch jungen Leuten, sofern sie ein religiöses Bedürfnis überhaupt haben, darüber das Bewußtsein auf, daß oder ob sie z. B. von einer Rede, einem Buch einen Lebenszufluß empfangen; sobald dies der Fall ist, so entsteht auch jene erhöhte, freudige Stimmung, es steigt der Thermometer des Gemüths und solch eine Stunde ist ihnen werth.

Das aber führt uns nochmals auf einen oben schon berührten Punct zurück. Wir haben einer falschen Ascese gegenüber an den Spruch 1. Tim. 4, 4 erinnert, wonach nichts von Gottes Gaben verwerflich ist, was mit Danksagung empfangen wird. Seither nun wußten wir als ethische und pädagogische Regel in Betreff der Vergnügungen nur die Einhaltung des rechten Maßes aufzustellen; und dazu nehmen wir noch die wei-

*) Religion soll und will ich immer haben, sie ist die permanente Richtung des Gemüths und Willens auf Gott; was aber daraus wird, wenn man auch den Cultus permanent macht, das zeigt das Mönchthum.

tere Forderung aus der Ethik in die Pädagogik herüber, daß man in jedem Zweifelsfall dieses Maß lieber zu knapp als zu reichlich nehmen soll; ist jenes etwa ein Fehler, so ist er jedenfalls geringer und weniger gefährlich als der gegentheilige. Aber wenn immerhin im einzelnen Fall es schwer sein kann, gerade dieses richtige Maß zu treffen: so giebt uns jener Bibelspruch einen Kanon an die Hand, der, wie wir überzeugt sind, niemals irre führt. Was du mit Danksagung genießen, wofür du Gott danken kannst, indem du es genießest und wenn du es genossen hast — das ist dir unbedingt erlaubt, das ist von Gottes Güte dir vergönnt. Aber um diesen Kanon anzuwenden, muß man eben gewöhnt sein, immer und überall mit seinen Gedanken auf dem Wege zu Gott zu sein, so daß, was irgend die Saiten des Herzens bewegt, je lebhafter desto mehr sie zum Gebete stimmt. Und damit stehen wir sofort abermals vor dem, was wir Erbauung nennen. Denn jetzt erst vervollständigen wir ihre Definition dahin, daß uns alles erbaut, was uns als geistiger Genuß zum Gebet stimmt (vgl. eine kleine Abhandlung des Unterzeichneten „über die Kunst, sich zu erbauen" in der Zeitschrift: Altes und Neues, Wiesbaden 1869. Nro. 28. S. 224 ff.). Deswegen ist die religiöse Erbauung die höchste Vergnügung, weil wir für sie nicht bloß, wie für jede Gabe, Gott danken können, sondern weil sie uns von selber dazu treibt und innerlich erhebt, daß wir Gottes Hände fassen. Aber das wirft nun auch ein Licht auf die ganze Reihe edlerer Genüsse zurück, die wir oben aufgezählt haben; denn nicht nur die specifisch religiöse Gedankenbeschäftigung, sondern auch die Wissenschaft, die Kunst, der Naturgenuß kann, wenn wir auf den Höhepuncten dieser Gebiete angelangt sind, eine ähnliche Wirkung haben. Vor der sixtinischen Madonna in Dresden sitzen die Leute wie in einer Kirche; und wir gestehen, daß uns eine Beethoven'sche Symphonie besser und wahrer erbaut, als eine schlechte Predigt. Jedes Ergriffenwerden von der Macht des Idealen ist von erbauender Wirkung; wer dazu seinen Zögling fähig macht, der hat ihm den Weg gezeigt zur edelsten Vergnügung, zum höchsten Lebensgenuß. **Palmer.**

Vergerius (Petrus Paulus) und **Vegius** (Mapheus). Gehören beide Männer auch nicht so eng zusammen, wie die von uns in einem folgenden Artikel verbundenen Vittorino und Guarino, so erscheint es doch als durchaus angemessen, diese beiden ältesten Vertreter der humanistischen Pädagogik in ähnlicher Weise zu besserer Vergleichung neben einander zu stellen. Gewiß verdienen beide, die in der Geschichte der Pädagogik lange ungebührlich vernachläßigt worden sind, in diesem Werke einen Platz. In den älteren encyklopädischen Werken (von Bayle, Moreri, Jöcher), auch in Bruckers Geschichte der Philosophie ist ihrer mit Anerkennung gedacht. Das Beste aus neuerer Zeit zu ihrer Würdigung bietet Schweminski, P. P. Vergerius und M. Vegius. Posen 1858. 4. (Programm). Vgl. Georg Voigt, die Wiederbelebung des classischen Alterthums oder das erste Jahrhundert des Humanismus. Berlin 1859. 8.

Vergerius (Vergerio) war 1349 zu Capo d'Istria geboren und Sprößling eines edlen Geschlechts. Zu wissenschaftlicher Ausbildung gelangte er in Venedig und Padua. An der berühmten Universität der letzteren Stadt widmete er einerseits der Philosophie, andererseits der griechischen Sprache — und hierbei war Emanuel Chrysoloras sein Lehrmeister — die ganze Kraft; in Florenz aber, wohin er später sich begab, führte ihn Franc. Zarabella in die Rechtswissenschaft ein. Dann kehrte er nach Padua zurück, dessen Fürstenhaus seine Tüchtigkeit zu schätzen wußte. Er wurde am Hofe der Carrara der officielle Redner und Festpoet und sah dann bei dem jüngeren Francesco, der im Jahr 1388 seinem Vater, dem älteren Francesco, gefolgt war und zwei Jahre später das von dem Vater verlorene Padua wieder gewonnen hatte, sein Ansehen so befestigt, daß er in die Stellung eines Erziehers der fürstlichen Kinder eintreten konnte. In solcher Gunst stehend, konnte er im Jahr 1393 es wagen, gegen den rauhen Kriegsmann Carlo Malatesta von Rimini, der nach der Einnahme von Mantua die Bildsäule Virgils vom Marktplatze dieser Stadt hatte wegnehmen lassen, weil wohl christlichen Heiligen, aber nicht heidnischen Dichtern und Rednern Bildsäulen zu errichten seien, eine tief

einschneidende Invective zu richten, die allgemeinen Beifall fand und auch den strengen Bandenführer so beschämte, daß er die Statue wieder herstellen ließ und selbst — Verse machen lernte. (Die Invective ist fälschlich auch dem Guarino zugeschrieben worden.) Im J. 1393 wurde V. Professor der Logik in Padua und gelangte nun als Gelehrter zu solcher Geltung, daß er im J. 1404 zu gleicher Zeit Magister der Philosophie, der Medicin und beider Rechte wurde. Sein Fürst zeichnete ihn durch das höchste Vertrauen aus und zog ihn in den wichtigsten Angelegenheiten zu Rathe. Als aber freilich Francesco in die bedenklichsten Verwicklungen mit Venedig gerieth und nur in schleunigster Verständigung mit der mächtigen Republik die Möglichkeit einer Rettung für ihn lag, verlor V., weil er zu solcher Verständigung rieth, das Zutrauen des verblendeten Fürsten; ja der Zorn desselben nöthigte ihn zur Flucht aus Padua. Er wandte sich nach Venedig, und die rasch sich entwickelnden Thatsachen bewiesen, daß er mit Recht eine Katastrophe gefürchtet hatte. Zu derselben Zeit, wo das Haus della Scala in Verona durch die Macht der Venetianer zu Grunde gieng, erlag auch die Dynastie der Carrara in Padua. Francesco II. fiel am 14. November 1405 in die Hände der Venetianer und wurde 1406 in einem Kerker der Lagunenstadt erdrosselt; mit ihm endeten auf gleich schreckliche Weise zwei Söhne, Francesco und Giacomo. Ein dritter, Marsiglo, wurde noch 1424 ein Opfer der venetianischen Politik.

V. ist der Geschichtschreiber des unglücklichen Fürstengeschlechts geworden (S. Vitae Principum Carrariensium bei Muratori Scriptt. rer. Ital. T. XVI). — Er stand eben im Begriffe, in seine Vaterstadt zurückzukehren, als sein früherer Lehrer Zarabella an der Spitze einer Gesandtschaft in Venedig erschien, um Padua der Republik zu übergeben. Mit diesem kehrte er nun nach Padua zurück, und seitdem blieb er an der Seite des bedeutenden Mannes, der zu den höchsten kirchlichen Würden emporstieg. Als derselbe im Auftrag des Papstes Johann XXIII. um die Zeit der Eröffnung des Costnitzer Concils, zugleich mit J. von Challant und Chrysoloras, an den Kaiser Sigmund gesendet wurde, schloß V. sich an und gewann bei dem kurzen Aufenthalte am Hofe die ganze Gunst des Monarchen. Im J. 1415 kam er mit Zarabella nach Costnitz. Ob er dann auch an der Reise Theil genommen, welche Sigmund antrat, um den hartnäckigen Papst Benedict XIII. zu der vom Concil gewünschten Nachgiebigkeit zu bestimmen, ist zweifelhaft. Dafür steht fest, daß er beim Kaiser in hohem Ansehen sich behauptete. Als er im J. 1417 seinen verehrten Gönner Zarabella durch den Tod verloren und dann dessen Leichnam nach Padua gebracht hatte, schied er für immer von Italien, um sich an den Hof Sigmunds zu begeben. Er folgte diesem 1419 nach Ungarn, und dort scheint er auch 1428 gestorben zu sein.*)

Wir dürfen sagen, daß sein Aufenthalt am Kaiserhofe einen ersten Schimmer humanistischer Bildung in die von Sigmund beherrschten Länder gebracht habe. Für diesen hat er auch in einfachem und schmucklosem Stil eine später verloren gegangene Uebersetzung des Arrianos gearbeitet (vgl. über dieselbe Schweminski S. 3).

Für uns ist er Gegenstand der Aufmerksamkeit besonders durch seine pädagogische Schrift de ingenuis moribus et liberalibus studiis ad Ubertinum Carrariensem. Als erste Ausgabe wird die von Brescia 1485 aufgeführt; andere folgten 1490, 1497, 1502; die letzte ist die Leipziger vom J. 1604 in 12. Die Schrift fand auch wegen ihrer geschmackvollen Darstellung großen Beifall und scheint selbst beim Schulunterrichte gebraucht worden zu sein. Wir geben aus ihr im Folgenden eine Zusammenstellung seiner pädagogischen Grundsätze. Die Bedeutung derselben im allgemeinen dürfte schon Brucker sehr treffend in folgenden Worten bezeichnet haben: Dum juventuti morum et honestarum disciplinarum praecepta tradit, ita institutionem hanc discipulo commendat, ut pateat, humani eum animi naturam, vitia, emendationem ita perspexisse, ut accurata

*) Dem Cardinal hat er ein biographisches Denkmal gesetzt in seiner Epistola de vita et obitu Zarabellae. Auch eine Vita Petrarchae hat er geschrieben.

inde philosophiae moralis cognitio istis, quibus vivebat, temporibus prorsns insolita et peregrina illi adfuisse censeri queat. Maxime vero commendandus est libellus utilissimus eo quoque nomine, quod disciplinarum quoque juveni tradendarum ordinem instituit optimum et viam praeparat, ut philosophia non ad ostentationem, sed ad usum animi muniri queat. Wie sehr er über die Enge klösterlicher Pädagogik sich erhob, zeigt alles einzelne.

Die wesentliche Bedingung für das Lebensglück der Kinder haben die Eltern nach V. in einer gediegenen wissenschaftlichen und moralischen Bildung derselben zu erkennen. Diese muß in der frühesten Jugend beginnen, da späterhin Versäumtes sich kaum noch einbringen, Verbildetes sich nur sehr schwer wieder beseitigen läßt. Die Erziehung in größeren Städten, wo so viele und mannigfache Eindrücke für die Bildung benutzt werden können, ist der Erziehung in Abgeschiedenheit bei weitem vorzuziehen. Die Fürsten aber haben den von ihnen Beherrschten auch in diesen Dingen mit gutem Beispiele voranzugehen; es gebührt sich, daß diejenigen, welche auf alles Anspruch machen, sich auch in allem tüchtig zeigen.

Früh müßen die Eltern auch darauf sehen, daß sie die Anlagen ihrer Kinder erforschen, um darnach ihre Beschäftigungen und Studien bestimmen zu können; besonders haben sie dafür zu sorgen, daß edlere Naturen nicht aus Mangel an ernster Beschäftigung in Trägheit sinken, nicht in niedrigen Dingen verkommen. Und es ist so schwierig nicht, edlere Naturen zu erkennen. Denn solche zeigen sich bald empfänglich für Lob, erröthen beim Tadel, zeigen sich willig bei ernster Ermahnung, kehren gern nach Erholung und Genuß zu ernster und anhaltender Arbeit zurück; wie solche vor Drohungen und Schlägen, vor Demüthigung und Schande sich scheuen, so entzündet sich ihr Herz in vorwärts treibender Ruhmbegierde; dabei wissen sie doch straffe Zucht zu schätzen, und daß sie strenge Erzieher lieben, das gerade ist ein Beweis dafür, daß sie von edler Art sind. In besonderer Weise gewinnt auf solche Naturen bildenden Einfluß das lebendige Vorbild; es ist daher von größter Wichtigkeit, daß Jünglinge in bewährten Männern Vorbilder zu allem Guten erhalten und diesen dann nach Kräften ähnlich zu werden suchen. Wirken doch schon die Vorbilder, welche die Geschichte aufstellt, nicht selten sehr erfreulich.

Die gemeinen, illiberalen Naturen lassen schon früh an einem gewißen Hange zur Kargheit sich erkennen. Sie eignen sich daher auch vor allem zu erwerbenden Thätigkeiten, zum Handwerk, zum Handel, es sind Krämerseelen, welche, auch wenn sie die Richtung auf das Höhere einschlagen und zu Wissenschaften und Künsten sich wenden, dieselben doch nur um des Erwerbes willen treiben, wie sie ihrem ganzen Thun einen materialistischen Charakter geben. Es hängt damit zusammen, daß sie oft mit dem Scheine zufrieden sind, gern in Illusionen sich wiegen und andern durch Prahlerei zu imponiren suchen, während sie selbst wieder leicht sich bethören lassen. Vor solchem Scheinwerk ist die Jugend dringend zu warnen. Da empfiehlt es sich, sie zu ermahnen, schweigsam zu sein und nur nach erhaltener Aufforderung die eigene Ansicht auszusprechen; besonders wird sie vor unanständigen und schmutzigen Reden zu warnen sein. Auch vor Leichtgläubigkeit und Flatterhaftigkeit hat sie sich in Acht zu nehmen.

Sehr bedeutsam ist des V. Ansicht, daß die Erziehung großentheils Sache des Staates sei, ja daß es vielleicht am besten wäre, wenn dieser sie ganz in die Hand nähme. Denn es liege gar sehr in seinem Interesse, daß die Jugend wohl gesittet sei, und eine vernünftige Erziehung komme eben nicht bloß den Erzogenen, sondern der ganzen bürgerlichen Gesellschaft zu gut.

Die nächste Aufgabe der Erziehung ist, die Jugend vor dem Unsittlichen zu behüten. Deshalb muß man sie von allem fernhalten, was ihre so erregbare Sinnlichkeit auf Irrwege führen kann, vom Tanz und anderen Veranstaltungen, welche sie zum Verkehre mit dem weiblichen Geschlechte verleiten; aber auch die Einsamkeit kann ihnen gefährlich werden, und es ist wichtig, daß sie vielfach mit Männern von erprobter Sittlichkeit und

geistiger Reife in Verbindung kommen. Viel schlimmes kann verhütet werden, wenn man sie einerseits an Mäßigkeit im Essen, Trinken und Schlafen gewöhnt, andererseits durch fortwährende körperliche und geistige Beschäftigung zu kräftigen sucht. Hauptsache aber ist es, heilige Scheu vor Gott und seinem Gesetz in sie zu pflanzen. „Denn wie wird dem etwas menschliches ehrwürdig sein, der das Göttliche verachtet?" Aber auch zu Ehrfurcht vor dem Alter ist die Jugend anzuhalten: Jünglinge, welche gern mit bejahrten Männern umgehen, von denen sie etwas lernen können, berechtigen zu den schönsten Hoffnungen.

Auch zu edlem Anstand, der ebenso fern von bäurischer Schwerfälligkeit wie von geckenhafter Beweglichkeit ist, muß die Jugend frühzeitig angehalten werden. Es gehört dazu, daß sie freundliche Zurechtweisung und wohlgemeinten Tadel willig und dankbar aufnehme. Und das gilt besonders auch von den Fürstenkindern, die, weil sie so selten Widerspruch erfahren, so selten mit Menschen in Berührung kommen, welche ihnen die Wahrheit zu sagen den Muth haben, nur allzusehr in Gefahr sind, Fehltritte zu thun. „Wer die Wahrheit hören will, findet leicht jemand, der sie ihm sagt."

Da das Werk der Erziehung im häuslichen Kreise durch Nachsicht und Milde der Eltern oft gefährdet wird, verdient die Sitte mancher Völker Billigung, die Jugend außer dem Vaterlande, oder doch außer dem Vaterhause bei Verwandten und Freunden erziehen zu lassen. Nur selten wird die Familie die erforderliche intellectuelle Bildung geben können.

Bei dieser hängt für den Erfolg sehr viel davon ab, daß man die verschiedenen Naturen verschieden behandelt. Die einen lassen sich durch Liebkosungen und kleine Geschenke, die andern durch Lob und Auszeichnung gewinnen; nach Verschiedenheit der Umstände kann bei denselben Zöglingen Verschiedenes wirksam werden. Der Lehrer darf weder zu mild, noch zu streng sein. Fortwährendes Schelten schüchtert ein und bewirkt, daß die Schüler gerade die Fehler machen, von denen man sie entfernen will. Ein Fehler des Lehrers wäre es, wenn er vorzugsweise mit den begabten Schülern sich beschäftigen wollte; gerade den schwächern muß er besondere Sorgfalt widmen.

Wissenschaftliche Bildung ohne sittliche Grundlage ist ohne Werth, ja gefährlich. Von den Wissenschaften aber stellt man billig Geschichte und Sittenlehre am höchsten. Beide gehen Hand in Hand. Denn während diese die Vorschriften für ein sittliches Leben enthält, bietet jene die Beispiele dazu; übrigens darf man von der Sittenlehre sagen, daß, wie die übrigen Wissenschaften freie heißen, weil sie für den freien Mann sich schicken, sie selbst diesen Namen verdient, weil sie frei macht. Zunächst steht die Beredsamkeit, welche das als wahr und recht Erkannte treffend und kräftig zum Ausdrucke bringt. Rhetorik und Poetik schließen sich an, jene zu kunstmäßiger Rede Anleitung gebend, diese in besonderer Weise den Sinn für das Schöne bildend, aber auch die Sittlichkeit fördernd und die Beredsamkeit mit besonderen Mitteln ausrüstend. Die Musik gewährt dem Geiste nicht allein Erholung, sie beruhigt auch die Leidenschaften und läßt das Wesen und die Macht der Töne erkennen. Die Verhältnisse der Zahlen und Größen lernen wir durch Arithmetik und Geometrie verstehen, die Astronomie aber erhebt uns aus der Finsternis und aus unserer dicken Atmosphäre und lenkt Auge und Geist zu der glänzenden Sternenwelt empor. Besonders nahe liegt für menschliches Erkennen die Naturwissenschaft, durch welche wir ein Wissen von den Erscheinungen wie von den Principien der belebten und leblosen Natur erlangen und von vielem, was der Menge als wunderbar erscheint, die Ursachen auffassen lernen. Auch die Zeichenkunst, die Perspective, die Gewichtskunde gehören mit in den Kreis der Bildungsmittel. Medicin und Jurisprudenz sind darum weniger zu den freien Künsten zu zählen, weil sie um des Lohnes willen ausgeübt werden. Ueber allem steht die Theologie.

V. ist nicht der Ansicht, daß jeder allen diesen Wissenschaften gleichmäßig Kraft und Zeit zu widmen habe, da fast jede einzelne für sich den ganzen Menschen in Anspruch nehmen könne; weil aber alle Wissenschaften in enger Verbindung stehen, darf auch keine

vernachlässigt werden, weil sonst das rechte Verständnis auch bei dem, was man treibt, nicht möglich ist. Sonst freilich muß nach Verschiedenheit der Begabung das Studium verschieden sich gestalten. Bei den einen ist die Erfindungskraft, bei den andern die Urtheilskraft verwaltend; die einen besitzen mehr Fähigkeit zu abstractem Denken, die andern mehr zu Auffassung des Thatsächlichen; die einen haben ein starkes Gedächtnis, die andern erheben sich zu freien geistigen Operationen. Darnach entscheidet sich, ob die einen mehr zu mathematischen und metaphysischen Studien, die andern mehr zu historischen oder naturwissenschaftlichen Studien angeleitet werden sollen.

Als ein wichtiges Gesetz muß es gelten, daß auch der Unterricht in den Elementen von den besten Lehrern ertheilt und die Jugend mit den besten Schriften bekannt gemacht werde. Philippus ließ seinen Sohn von dem größten Forscher und Denker unterweisen, und die Römer der späteren Zeit begannen den Unterricht in den Schulen mit Virgil. Hat die Jugend einmal etwas verkehrtes aufgenommen, so braucht man später die doppelte Zeit für das Rechte: man muß zuerst das Fehlerhafte entfernen und dann das Richtige nachholen. Deshalb verlangte auch der große Musiker Timotheus von Schülern, die noch keinen Unterricht gehabt hatten, nur das einfache Honorar, von solchen aber, die schon zu einem andern Lehrer gegangen waren, das doppelte.

Beim Unterrichte ist ganz besonders Stetigkeit erforderlich: täglich nur wenig, aber dieses Wenige gehörig verarbeitet. Sodann muß dabei Ordnung und Ausdauer herrschen, und damit jugendliche Ungeduld nicht bald dieses, bald jenes ergreife, muß man die Unterrichtsgegenstände vereinfachen und darauf halten, daß jeder mit dauerndem Eifer getrieben werde und einer nach dem andern gemäß ihrer innern Verwandtschaft folge. Um das Gedächtnis zu stärken und nichts für den Fortschritt nöthige verloren gehen zu lassen, muß man öfter, wenn möglich jeden Abend, das, was man den Tag über behandelt hat, wiederholen; auch gemeinschaftliche Repetitionen und Besprechungen sind nützlich. Zu empfehlen ist auch die alte Regel: docendo discimus. Gegenüber dem jugendlichen Dünkel, der keine Schwierigkeit sieht und alle Arbeiten oberflächlich und flüchtig abthut, erscheint es rathsam, daran zu erinnern, daß es der erste Schritt zur Gelehrsamkeit ist, zweifeln zu können. — Von besonderer Wichtigkeit ist es, die Jugend beim Studiren auf den Werth der Zeit aufmerksam zu machen und sie an sorgfältige Zeiteintheilung zu gewöhnen. Man muß ihnen zum Bewußtsein bringen, daß auch der geringe Zeitverlust ein unersetzlicher ist und bestimmte Tagesstunden allein zur Arbeit bestimmt werden müßen, ja daß selbst die Mußestunden durch leichte Lectüre sich nützlich machen lassen.

Als Erzieher von Fürstensöhnen mußte V. auch die körperlichen Uebungen, Laufen, Springen, Ringen, Faustkampf, Bogenschießen, Speerwerfen, Reiten, als Vorbereitungen für den Kriegsdienst stärker hervorheben; aber es ergab sich dies auch wie von selbst aus dem antiken Geiste, der seine Pädagogik durchwehte. Natürlich beschäftigten seine Aufmerksamkeit auch die Spiele. Er billigte das Ballspiel als Kraftübung; aber die auf bloßem Zufalle beruhenden, wie das Würfelspiel, verwarf er gänzlich. Dem Tanze wäre er, da er körperliche Gewandtheit verschafft, nicht abhold gewesen, wenn er nur nicht Aufregung der Sinnlichkeit davon gefürchtet hätte. Dem wissenschaftlich Gebildeten sind Ersatz für das Spiel mäßige Spaziergänge, heitere Gespräche, leichtere Lectüre. Zuweilen ist es gut, dem Geiste völlige Ruhe zu gönnen, weil er so um so sicherer neue Kräfte zu neuer Anstrengung sammelt. — Die Kleidung muß anständig, der Zeit und den Umständen entsprechend sein; aber sie sei weder gesucht noch nachläßig. Ein Fürstensohn darf freilich nicht in grober und schmutziger Tracht einhergehen; aber durch zu große Sorgfalt auf das Aeußere würde er auch einen weibischen und eitlen Geist verrathen.

Man wird aus allem erkennen, daß V. mit großer Besonnenheit seine Vorschriften aufgestellt hat. Daher ist er auch geneigt, der Jugend manches nachzusehen, weil er annimmt, daß, wenn man alle Vergehungen der Jugend mit Strenge ahnde, anstatt sie zuweilen ausbrausen zu lassen, manche Jugendfehler bis in spätere Jahre sich erhalten.

Auffallen könnte es, daß dieser humanistische Pädagog das Studium der Alten nicht eingehender behandelt. In dieser Beziehung sollte von anderen bald eine breite Bahn gebrochen werden. Aus der Erwähnung einer Schulkomödie, die er verfaßt haben soll, — Paulus, comoedia ad juvenum mores corrigendos, — läßt sich auf seine Unterrichtsthätigkeit kein sicherer Schluß machen.

Wir wenden uns zu seinem jüngeren Zeitgenossen Vegius, der von Vergerius namentlich dadurch sich unterscheidet, daß er, obwohl ein tüchtiger Humanist, doch mehr und mehr in die Wege strenger Kirchlichkeit einlenkt. Wie sie als Pädagogen zu einander sich verhalten, wird das Folgende zeigen.

Mapheus Vegius (Maffeo Vegio) war 1407 zu Lodi in der Lombardei geboren, scheint jedoch frühzeitig mit den Eltern nach Mailand gezogen zu sein und hier seinen ersten Unterricht erhalten zu haben. Aber die reichen Hülfsmittel, welche Mailand unter der Herrschaft seiner Gewaltherren darbot (vgl. die anziehenden Mittheilungen über die Entwicklung des Schulwesens in jener Stadt bei Saxius de studiis literariis Mediolanensium etc. [Mediol. 1729, 8] p. 98 ff.), konnte der Knabe nur in geringer Ausdehnung benützen, da eine abermalige Veränderung des Wohnsitzes seiner Eltern ihn schon im 11. Lebensjahre wieder hinwegführte. Allein sehr früh wandte sich seine Vorliebe den Dichtern zu, und Virgil wurde Gegenstand seiner lebhaftesten Begeisterung; was er sonst noch trieb, um den Wünschen des Vaters zu entsprechen, fesselte sein Herz nicht, selbst die Philosophie blieb ihm äußerlich. Er widmete sich dann freilich in Pavia den Rechtsstudien, allein die Jurisprudenz jener Zeit war so sehr ein Spiel mit inhaltslosen Formen und Formeln, so sehr dem vollen und frischen Leben abgewandt und feindlich, daß V. in ähnlicher Weise wie Petrarca, Boccaccio, Bruni, Filelfo, Enea Silvio, auf die Dauer von diesen Dingen nicht gefesselt werden konnte. Wohl hat er in früheren Jahren ein juristisches Lexikon (de verborum significatioue) geschrieben und bei allem Abscheu vor der stachlichen Gelehrsamkeit, wie sie Roffredus und Bartolus entfaltet hatten, eine große Bewunderung für die Feinheit und Eleganz der alten Gesetzgeber an den Tag gelegt; aber es fehlte noch viel daran, daß der Humanismus schon in eine engere Verbindung mit der Jurisprudenz getreten wäre. Am liebsten kehrte V. doch immer wieder zur Poesie zurück.*)

Seinen humanistischen Bestrebungen war es jedoch nicht besonders zuträglich, daß er nach Rom gieng und in die Dienste des Papstes Eugenius IV. trat, der ihn erst zu seinem Secretarius brevium, dann zu seinem Datarius machte, im J. 1443 aber durch ein Kanonicat bei St. Peter belohnte. Er gefiel sich in dieser Stellung so sehr, daß er selbst ein ihm angebotenes Bisthum ablehnte. Und da mußte er ja wohl immer entschiedener in die Richtung kommen, welche der Papst Eugenius verfolgte. Dieser, von durchaus mönchischer Bildung, erkannte nächst der Beilegung der großen kirchlichen Conflicte seine Hauptaufgabe in der Zurückführung der Bettelmönche zur strengen Observanz und zog Humanisten nur deshalb heran, weil er ihrer gewandten Federn zur Vertretung des Rechts der Curie und sonst für kirchliche Zwecke bedurfte. V. fand nun zwar in Rom unter den Würdenträgern und Dienern der Kirche manche, die an der alten Literatur herzliches Wohlgefallen hatten, aber keinen, der ihn selbst stärker anregen konnte. Er wandte sich dem Studium der h. Schrift zu und begeisterte sich namentlich für die Psalmenpoesie in so hohem Grade, daß ihm Virgil, den er früher als alterum in terris deum verehrt hatte, weit hinter David zurücktrat, wie Ovid und Horaz für ihn neben Augustin und Hieronymus mehr und mehr ihre Bedeutung verloren. Ganz besonders fesselte ihn Augustin. Ihm ließ er in der nach seinem Namen genannten Kirche eine glänzende Kapelle bauen, welche dann auch die Gebeine der Monica aufnahm, und wie die Confes-

*) Als Verehrer Virgils hat er zu dessen Aeneide ein dreizehntes Buch hinzugedichtet, das längere Zeit gerühmt und gelesen, ja von Christoforo Landino commentirt worden ist, später jedoch nur noch als eine Versübung Gnade gefunden hat.

sionen des großen Kirchenvaters ihn entzückten, so setzte er diesem in Dankbarkeit ein biographisches Denkmal. Aber auch das Leben des Niccolo von Tolentino und des Bernardino von Siena, des großen Bußpredigers, hat er beschrieben. Seine Stellung an der Peterskirche veranlaßte ihn, über die Alterthümer derselben Untersuchungen anzustellen; aber auch moralische und ascetische Bücher (z. B. de perseverantia religionis) flossen aus seiner Feder. Um sich völlig zu genügen, trat er endlich selbst in den Orden der Augustiner von der Observanz, — der einzige Humanist, der einen solchen Schritt gethan hat (Voigt 413). Daß er bei solchem Lebensgang den Kreisen der Humanisten mehr und mehr sich entfremdete, braucht kaum gesagt zu werden.

Nur mit Aeneas Sylvius, dem humanistischen Diplomaten, scheint er längere Zeit in einiger Verbindung geblieben zu sein, doch mehr deshalb, weil jener ihn suchte, als weil er selbst zu ihm sich hingezogen gefühlt hätte. So lange Aeneas Sylvius in deutschen Landen lebte, ließ er ihn öfters in Briefen an andere als alten Freund grüßen und in seiner Vision aus dem Reiche Fortuna's hat er ihm gar dieselbe Rolle zugetheilt, welche Dante dem Virgil gegeben hat; zu einem Briefwechsel zwischen beiden ist es wohl nicht gekommen (Voigt, Enea Silvio II. 250 f). Aber V. sah den ehrgeizigen und viel gewandteren Freund bis zu den höchsten Würden der Kirche emporsteigen, endlich den päpstlichen Stuhl einnehmen als Pius II. Kurze Zeit nach dieser Erhebung starb er (1458). Seine Ueberreste wurden in der von ihm erbauten Kapelle bei St. Agostino bestattet.

Von seinen Werken hat für uns nur das Buch de educatione liberorum et eorum claris moribus LL. VI Bedeutung; aber dieses ist auch besonderer Aufmerksamkeit werth. Mit der Schrift des Vergerius verglichen bezeichnet es einen bedeutenden Fortschritt im Gange der humanistischen Pädagogik, obwohl sein Streben, Christenthum und Humanismus in engste Verbindung zu bringen, nicht als völlig gelungen erscheint. Gewiß darf man sagen, daß das ganze 15. Jahrhundert über den von ihm erreichten Standpunct nicht hinausgekommen ist. Zum ersten male ist das Buch 1511 zu Paris erschienen; eine zweite Ausgabe wurde 1513 in Tübingen, eine dritte 1541 in Basel veranstaltet; später fand es auch in der Bibliotheca max. patrum Lugd. T. XXVI. Aufnahme. Zuweilen ist es, aber sehr mit Unrecht, dem berühmten Franciscus Philelphus zugeschrieben worden, der doch in seiner Gesinnung nichts hatte, was ihm zu Abfassung eines solchen Werkes hätte Antrieb werden können; seine Schrift de educatione liberorum (gedruckt bei Rosmini, Vita di Franc. Filelfo II. 463 f.) hat durch diesen Titel ein Misverständnis veranlaßt, zeigt jedoch gerade, wie wenig ihr Verfasser das Zeug dazu hatte, ein Buch wie das des Vegius zu schreiben.

V. geht bei seinen pädagogischen Vorschriften von dem aus, was die Erzeuger als Pflicht anzusehen haben, damit ein körperlich und geistig gesundes Kind geboren werde. Wie der Gärtner, wenn er ein schlechtes Samenkorn in die Erde gelegt hat, keine gute Frucht erwarten kann, so werden auch Eltern, die in Trunkenheit, in Leidenschaft, in Abspannung, in Unreife an das Werk der Zeugung gegangen sind, kein zu rechter Lebensentwicklung fähiges Kind in das Dasein eintreten sehen. Die schwangere Frau soll dann in ihrem Gemache von schönen Bildern und Statuen umgeben sein, weil deren Anblick einen wunderbaren Einfluß auf die Bildung und Gestaltung des Fötus hat; auch hat sie vor aufreizenden Nahrungsmitteln und heftigen Gemüthsbewegungen, wie vor starken Erschütterungen des Körpers sich zu hüten. Dem Säuglinge gebührt die Mutterbrust, und wenn diese ihm versagt werden muß, so ist für eine gesunde und kräftige Amme zu sorgen, da durch die Kraft und Eigenthümlichkeit der ersten Nahrung zum Theil die körperliche und geistige Entwicklung bedingt ist.

Die Erziehung des Kindes in den ersten fünf Jahren ist von der größten Wichtigkeit. Bei Essen und Trinken, bei Wachen und Schlafen lasse man es die rechte Mitte halten. Man gewöhne den Körper an Bewegung und Thätigkeit, muthe ihm aber noch nicht eigentliches Arbeiten zu, weil er sonst in seinem Wachsthum gehindert wird. Man

störe das Weinen nicht, da dies gewißermaßen als eine gymnastische Uebung der inneren Organe anzusehen ist. Man leite zu deutlichem Nachsprechen an und dulde Verstümmelung und Entstellung der Worte nicht. Man schüchtere das Kind nicht ein durch Drohung mit Gespenstern, durch Erzählung von allerlei Spukgeschichten, weil es die damit aufgenommenen Bilder im ganzen Leben nicht mehr los wird. Aber nicht zeitig genug kann man zum Gebet und zur Verehrung des Heiligen anhalten, nicht ernstlich genug vor leichtsinnigen Betheurungen und vor der Lüge warnen.

Viel kommt auch auf den Umgang des Kindes an, das bei seinem regen Nachahmungstriebe auch das Gemeine annimmt und das Beispiel oft viel wirksamer erscheinen läßt als die Lehre. Ist die Mutter fromm, eine Helferin der Armen und Bedrängten, thut sie nur, was recht und gottgefällig, keusch und sittsam ist, so wird ohne viele Worte ihre Tochter nach ihr sich bilden. Stimmen die Worte des Erziehers nicht mit seinen Handlungen überein, so wird er keine Wirkung von seinen Ermahnungen hoffen dürfen. Man achte auch auf die Dienstboten und auf die Spielgenossen, welche mit dem Kinde verkehren; man halte es von Gasthäusern und Schauspielen, von Carieaturen und unanständigen Bildern fern, und bringe es um so lieber mit gebildeten Personen in Verbindung, wobei es leicht auch an Anstand im Verkehre mit Bekannten und Fremden, mit Hohen und Geringen sich gewöhnt.

Der Erzieher halte Maß in Anwendung seiner Zuchtmittel. Es ist thöricht zu glauben, daß Drohungen und Schläge bessern, während sie vielmehr knechtischen Sinn erzeugen oder auch trotzig machen. Das Gute freundlich anerkennen, Fehler zuweilen übersehen oder gelassen corrigiren, das Ehrgefühl wecken und die Scham benützen, lieber ermuthigen als niederschlagen, darauf kommt es zunächst bei der sittlichen Bildung an. Sehr wichtig ist nun besonders noch die Beachtung der Individualitäten. Anders muß ja doch die edle, anders die gemeine Natur, anders der Affectvolle, anders der Phlegmatische, anders wieder der Leichtsinnige und anders der Ernsthafte, anders auch der Dreiste und anders der Schüchterne behandelt werden. Bei verschiedenen Fehlern der Zöglinge muß es der Erzieher machen wie der Arzt bei verschiedenen Krankheiten. Was in dem einen Falle heilsam ist, kann in dem andern verderblich wirken. Darf man bei dem einen öffentlichen Tadel für angemessen halten, so reicht bei dem andern eine Ermahnung unter vier Augen aus.

Nachdem V. so im ersten Buche die Grundlagen der Bildung behandelt hat, geht er im zweiten zum Unterricht über. Der eigentliche Unterricht soll nicht vor dem 7. Jahre beginnen und zunächst wie spielend zum Arbeiten anleiten. Oeffentliche Schulen sind dem Privatunterrichte entschieden vorzuziehen, Wechsel der Schulen und der Lehrer ist nachtheilig. Uebrigens ist sehr darauf zu sehen, daß man eine gute Schule und einen guten Lehrer finde; durchaus zu meiden sind überfüllte Anstalten, welche selbst dem tüchtigsten Lehrer es unmöglich machen, den Einzelnen die nöthige Sorgfalt zu widmen. Sehr nützlich können neben den Lehrern die Pädagogi werden, ältere und gereiftere Schüler, welche jüngere zum Lernen anleiten, mit ihnen Wiederholungen anstellen, auch in sittlicher Beziehung Vorbilder sein können. Aber freilich ist bei der Wahl derselben große Vorsicht nothwendig, daß die zarten Lämmer nicht durch schmutzige Böcke verdorben werden. Gut ist es auch, wenn der Vater mit dem Lehrer in freundlichem Verkehre steht, wenn er zuweilen die Lehrstunden besucht und keine Mittel unbenutzt läßt, womit er den Lehrer unterstützen kann. Nehmen die Eltern in diesen Dingen ihre Pflicht leicht, so dürfen sie sich später nicht beklagen, wenn ihre Kinder auf falsche Wege gerathen und ihnen Herzeleid bereiten.

Die Lehrer müßen die ihnen zugeführten Kinder wie ihre eigenen, mit aller Sorgfalt und Liebe behandeln. Das wirkt auch in den Kindern Liebe zu den Lehrern und diese erzeugt wieder Liebe zu den Wissenschaften. Wetteifer zu erregen ist angemessen; nicht minder, Schülern der obersten Classen einige jüngere zum Unterrichten zuzutheilen

und nach einiger Zeit sie vor der ganzen Schule ein Examen unter dem Vorsitze des Lehrers abhalten zu lassen.

Stets muß mit dem Lernen die Uebung in Verbindung treten, zumal Uebung im schriftlichen Ausdruck, bald in Prosa, bald in Versen, auch so, daß Dichterstellen in Prosa umgesetzt werden. Was aber die Schüler geschrieben haben, das müßen die Lehrer sorgfältig corrigiren und mit Bemerkungen zurückgeben, welche Rechtes und Falsches unterscheiden und auch in dem Gelungenen etwas nur relativ Gutes erkennen lassen. Zu Zeiten mögen den Schülern auch Musteraufsätze in die Hand gegeben werden. Musterstücke aus Dichtern und Prosaikern zu memoriren, ist von großer Wichtigkeit. Als eine Hauptaufgabe des Unterrichts aber erscheint es, das Gelernte durch häufiges Wiederholen zu einem bleibenden Eigenthum zu machen. Bei den Sprechübungen ist eben so sehr das Extemporiren zu vermeiden, welches seichte und dreiste Schwätzer bildet, als das lange Meditiren, welches die Schüler zu altklugem und affectirtem Reden verleitet. Bei den schriftlichen Arbeiten müßen die Schüler gewöhnt werden, vor allem auf richtige und bedeutende Gedanken zu achten, in der Form aber einfach, klar, übersichtlich zu sein, was Mannigfaltigkeit und Schönheit des Ausdruckes nicht ausschließt. Auch Declamationen und Vortrag von Reden in voller Oeffentlichkeit sind zu empfehlen; es ist dabei auch auf Bildung der Stimme und angemessene, von Unbeholfenheit, wie von theatralischer Beweglichkeit freie Haltung zu sehen.

Bei der Auswahl der zu lesenden Schriftsteller darf man nicht von dem Wahne sich leiten lassen, daß alles alte auch mustergültig sei; der Jugend darf man nur wirklich gute und gehaltvolle Werke in die Hände geben. Von den Dichtern müßen Homer und Virgil in den Vordergrund treten; die Elegiker sind ihres schlüpfrigen Inhalts halber fern zu halten, auch die Komiker für die Jahre der männlichen Reife zurückzustellen; dagegen empfiehlt sich das Lesen einzelner Satiren. Von den Prosaikern hat Cicero die erste Stelle zu behaupten; aber ein treffliches Buch für die Jugend ist auch Sallusts Catilina. Es erscheint übrigens ganz angemessen, daß die Jugend auch ausgewählte Stellen der Bibel kennen lerne. Die beste Knabenlectüre sind die äsopischen Fabeln; aber gut ist es auch, das von Dichtern und Historikern Erzählte den Knaben, welche diese Schriftsteller noch nicht lesen können, zur Unterhaltung mitzutheilen, weil so ihnen das spätere Verständnis der Schriftsteller erleichtert und gewiß auch eine gesundere Nahrung, als durch Erzählung gewöhnlicher Ammenmärchen zugeführt wird.

Die Interpretation darf sich nicht auf Träumereien und Spielereien einlassen, sondern muß den Kern des Gelesenen erfassen. Außerdem hat sie stets zu Reproductionen überzuleiten, also auch die Eigenthümlichkeit der verschiedenen Stilgattungen erkennen zu lassen.

Zur rechten Methode gehört, daß man, anstatt die Aufmerksamkeit bis zur Ermüdung an einen Gegenstand zu fesseln, eine zweckmäßige Abwechselung in den Lehrgegenständen eintreten lasse, wobei indes immer darauf zu sehen ist, daß das Einzelne mehr und mehr zu einem Ganzen sich zusammenschließe. Eine gleiche Ausführlichkeit in allen Dingen ist nicht möglich, auch nicht nothwendig; vielmehr kann manches in bloßer Uebersicht dargeboten werden.

Das dritte Buch faßt Verschiedenartiges zusammen. Voran stehen Bemerkungen über die Wahl des Berufs. Man soll mit der größten Sorgfalt beachten, wohin die Zöglinge durch die Natur geleitet werden, weil sonst der ganze Lebensgang eine falsche Richtung erhält. Es wird dabei nicht verkannt, daß bei der Wahl des Berufs auch verhängnisvolle Selbsttäuschungen vorkommen und unter dem Einflusse der Eitelkeit bedenkliche Entscheidungen getroffen werden können; aber das wird doch mit Nachdruck betont, daß in vielen Fällen der Trieb der Natur sicher gehe; ja „die Macht des Geistes ist (in edleren Menschen) so groß, daß die Sonne eher von ihrer Bahn, als der Geist von der ihm bestimmten Richtung abgelenkt werden könnte.“ Begius bespricht dann auch die verschiedenen Berufsarten, welche Gegenstand der Wahl sein können; bei der

Entscheidung für den geistlichen Stand hält er die gewissenhafteste Selbstprüfung für nothwendig.

Weiterhin wird von Uebungen gehandelt, welche neben den wissenschaftlichen Bestrebungen ihren Platz finden können, von der Musik, von der Zeichenkunst, von der Kalligraphie, von der Gymnastik; was von den Spielen gesagt wird, trifft ganz mit dem von Vergerius Empfohlenen zusammen.

Seltsam ist es, daß in solchem Zusammenhange auch vom Studium der Philosophie gesprochen wird. Vegius denkt, wie Vergerius, an die Sittenlehre, die er nun besonders deshalb empfiehlt, weil Kenntnisse ohne moralischen Halt keinen Werth haben. Sie aber ist die Lehrerin des Lebens. Denn sie lehrt Gott verehren, die Eltern lieben, Fremden nach Alter und Stand in rechter Art begegnen, Aelteren folgen, Jüngere nicht verachten, mit Altersgenossen freundlich verkehren, Lüge und Meineid meiden, Verleumdung als schändlich ansehen, gegen Freunde Treue, gegen Frauen Bescheidenheit, gegen Dienende Milde, Freundlichkeit gegen alle Menschen beweisen, die Leidenschaften zügeln, in Glück und Unglück sich schicken.

Es kann auffallen, daß Vegius so wenig wie Vergerius auf die Lehre der Kirche Rücksicht nimmt, da er doch selbst ein Mann der Kirche war und mehr und mehr in eine ascetische Lebensrichtung kam, die ihn wohl hätte geneigt machen können, die an das kirchliche Dogma sich anschließende Moral und Praxis zu empfehlen. Aber dies alles überläßt er der Kirche. Und so hat er auch in den drei letzten Büchern seines Werkes, welche eine ausgeführte Sittenlehre unter pädagogischem Gesichtspuncte enthalten, auf die Lehre der Kirche sich nirgends eingelassen, vielmehr den Standpunct des Humanisten festgehalten, der einzig und allein auf das achtet, was die Weisen des Alterthums als allgemein gültige Lebensweisheit empfohlen haben. Es ist dies schließlich mehr noch Lebensklugheit, die auch auf die äußerlichsten Dinge sich einläßt, specielle Anstandsregeln einschließt, Rathschläge für häusliche Einrichtung giebt, die Vorzüge des Landlebens vor dem Stadtleben bespricht ec.

Ein besonderes Verdienst hat Vegius dadurch sich erworben, daß er — und er war in dieser Beziehung einer der Ersten — die Aufmerksamkeit auf die Mädchenerziehung gelenkt hat. Freilich ist nun, was er giebt, als dürftig zu bezeichnen, und noch scheint er davon keine Ahnung zu haben, daß gerade in Italien das weibliche Geschlecht nach geistiger Bildung und gesellschaftlicher Stellung bald völlig an der Männer Seite treten und zu individueller Entwicklung, zu wahrhaft persönlichem Leben gelangen sollte. Vegius redet im Grunde noch gar nicht von einem Unterrichte der Mädchen; er hat es bloß mit häuslicher Erziehung zu thun, in welcher die Tochter durchaus an das Vorbild der Mutter gewiesen ist. Der Einfluß der Mutter ist daher auch ein entscheidender, und Vegius spricht es unbedenklich aus: „wir kennen keine Tochter, die nicht das Abbild ihrer Mutter wäre.“ Man sieht übrigens deutlich, daß der ernste Mann die Eigenthümlichkeit des weiblichen Geschlechts mit scharfem Auge beobachtet hat; allein so wenig ihm die Schwächen desselben entgangen sind, so groß ist doch auch wieder seine Bewunderung für die Vorzüge desselben, die ihm in Augustins Mutter auf so gewinnende Art entgegengetreten sind. Er empfiehlt daher auch der männlichen Jugend Ehrfurcht vor den Frauen, er verlangt von ihr die größte Vorsicht im Umgange mit ihnen, damit ihr Zartgefühl und ihre Züchtigkeit geschont werde.

Die humanistische Pädagogik energisch in das Leben einzuführen und in ihm sich bewähren zu lassen, das haben die beiden hier geschilderten Männer noch nicht als ihre besondere Mission aufgefaßt; wir werden in einem der nächsten Artikel zwei andere Männer zu würdigen haben, die mit bewundernswürdiger Umsicht und Hingebung an die Ausführung der großen Mission gegangen sind. Aber die Anerkennung, welche wir diesen widmen, darf uns nicht hindern, auch jenen herzliche Theilnahme zuzuwenden.

H. Kämmel.

Vernunft. Am Schluß des Werks.

Versäumnistabellen s. Schulacten S. 808; Schulversäumnisse.

Versetzung eines Lehrers s. Disciplinarverfahren S. 15; Anstellung S. 222 f.

Versetzung, Versetzungsprüfungen. Wenn eine Schule in mehrere, niedere und höhere Classen getheilt ist, so bedarf es einer Ordnung, nach welcher der Uebergang der Schüler aus der einen Classe in die nächsthöhere, die Versetzung oder Promotion, zu geschehen hat.

Der von Regierungsrath Graff in Arnsberg einst gemachte Vorschlag, alle Versetzungen aus einer Classe in die andere abzuschaffen und die alljährlich auf der untersten Stufe eintretenden Knaben von dem nämlichen Lehrer bis zum Ziele der Schule ohne Absatz und Unterbrechung führen zu lassen, ist gewiß schon deshalb unausführbar, weil er lauter tüchtige Lehrer voraussetzt, verkennt aber auch den pädagogischen Vortheil, der darin liegt, daß man den Schülern das Ziel stufenweise abgegrenzt vorhält und auf jeder Stufe möglichst gleichartige Schüler vereinigt. In einem über die Graff'sche Idee 1818 abgegebenen Gutachten hat Herbart (Werke, herausg. v. Hartenstein 1851. XI. S. 267 ff.) die Nachtheile und Vortheile des Classensystems und der damit verbundenen Versetzungen mit manchen tiefgreifenden Bemerkungen erörtert. Allerdings zerreißt das Classensystem gewissermaßen den Faden des Unterrichts eben so oft als der Schüler versetzt wird, es hindert eine continuirliche erziehende Einwirkung und die „Erzeugung eines zur Vielseitigkeit der Bildung und zur Festsetzung des Charakters nothwendigen, gleichschwebenden Interesse," worin Graff unter Billigung Herbarts den Zweck des Unterrichts sieht. Aber der Fortgang würde zu einförmig sein, wenn er nicht über verschiedene Stufen gienge, deren jede durch Berührung mit neuen, fortgeschritteneren Mitschülern einen neuen Reiz der Nacheiferung gewährt. Ohne die Versetzungen von einer Classe in die andere würden den Schülern viele Aufmunterungen und Anspornungen fehlen, und wie mannigfaltig wird die Bildung des jugendlichen Geistes durch die Einwirkung verschiedenartiger Lehrer! Freilich hat diese Mannigfaltigkeit und Abwechslung in den Lehrern, wenn sie nicht in gewißen Schranken bleibt, erhebliche Nachtheile, besonders für jüngere Schüler. Sie wirkt verwirrend und zerstreuend, hindert, daß sich der Zögling einer Persönlichkeit ganz hingiebt und von ihr einen kräftigen, nachhaltigen Einfluß empfängt, führt zu vorzeitiger Vergleichung der Lehrer und damit zu dünkelhafter und pietätsloser Kritik ihrer Schwächen. Es ist möglich, daß unter dem wechselnden Einfluß verschiedener Lehrer die rechte Harmonie und gediegene Einfachheit der sittlichen sowohl wie geistigen Bildung verfehlt wird, weshalb auch in den Jesuitenschulen ein Lehrer dieselben Schüler während eines ganzen Cursus durch mehrere auf einander folgende Classen beibehielt (s. Bd. III. S. 761). Aber steht der Schüler nur unter dem Einfluß eines Lehrers, so ist er der Gefahr der Eintönigkeit und mancher Einseitigkeit ausgesetzt. Aehnlich wie Graff meint auch noch Joach. Günther (das Schulwesen im protest. Staate. Elberf. 1852 S. 272), von einem eigentlichen Versetzen je nach Leistungen und Fähigkeiten dürfte nicht die Rede sein, sondern die ganze Classe muß nach Absolvirung ihres Cursus in die nächsthöhere aufrücken. Wenn dies geschieht, wie in Schottland, wo nach Voigts Mittheilungen alle Schüler durch die vier unteren Classen mit ihrem Lehrer ohne Rücksicht auf ihre Fortschritte aufsteigen (s. Bd. I S. 790 Anm.), und in den französischen Lyceen, wo es im allgemeinen Sitte ist, am Schluß des Cursus alle zu versetzen, selbst die, welche unreif sind, bestehen die Classen aus einigen wenigen besonders fleißigen, aufgeweckten und gut fortgeschrittenen Schülern und sehr viel schwachen, hinter diesen bedeutend zurückgebliebenen (s. Bd. II. S. 461 und Ingerslev Bemerkungen über den Zustand der gelehrt. Schulen in Deutschl. u. Frankr. Berlin 1841 S. 86 u. 91). Wenig anders würde auch das Ergebnis sein, wenn man dem

Vorschlage folgte, den zur Beseitigung der Ueberladung der Schüler mit Schularbeiten ein „praktischer Schulmann" in Gelzers Protestant. Monatsblättern Mai 1855 S. 319 macht: „Der Staat müßte einen jeden Schüler, welchem der Lehrer das Zeugnis giebt, daß er mit Fleiß und gutem Willen gearbeitet hat, am Ende des Schuljahrs zur Promotion in die höhere Classe zulassen. Denn wenn der Schüler das nicht sicher hat, so wird er, um von der Promotion nicht ausgeschlossen zu werden, gezwungen sein, freiwillig noch über die gebotene Arbeitszeit hinaus zu arbeiten."

Trotz mancher Nachtheile, welche, wie mit allen menschlichen Einrichtungen, so auch mit dem in Deutschland herrschenden Versetzungssystem verbunden sind, ist dasselbe doch zur kräftigen Anregung der Schüler und zur Festhaltung eines in bestimmter Ordnung stufenweise fortschreitenden Lehrganges unentbehrlich. Darin, „daß jede Classe einen bestimmten Cursus hat und kein Schüler in die höhere Classe versetzt wird, der diesen Cursus nicht intensiv und extensiv auf das gründlichste durchgemacht hat," findet ein Schulmann in der Berliner Zeitschr. für d. Gymnasialwesen 1858 S. 337 nicht mit Unrecht ein Hauptmittel gegen die Noth, welche das Abiturientenexamen vielfach mache. In strengen Versetzungen liegt auch, was Hegel in Schulreden hervorhebt (Werke, Bd. XVI. S. 177, 184 ff.), ein Mittel, trägen oder unfähigen Schülern ihre Unangemessenheit zu der Bestimmung der Anstalt zum Bewußtsein zu bringen und sie hierdurch zu veranlassen, daß sie sich nach anderen Bestimmungen umsehen und nicht versuchen, auf dem Vorbereitungswege zur Universität weiter fortzugehen, während andererseits das Eintreten in eine neue Classe, in eine höhere Beschäftigung und zu andern Lehrern der Jugend das freudige Gefühl des Vorwärtsschreitens gewährt und als eine Belohnung für Aufmerksamkeit und Fleiß empfunden wird. Daß der mit den Versetzungen verbundene Wechsel nicht zu bunt und hierdurch nachtheilig werde, sucht man nach Möglichkeit, vorzugsweise in den unteren Classen, zu verhüten, theils dadurch, daß man nicht viele Lehrer neben einander beschäftigt oder wenigstens einem unter ihnen, dem Ordinarius, den größten Theil der Lehrstunden und die Hauptsorge für die Erziehung überträgt, theils auch dadurch, daß man die Lehrer einer Classe mit ihren Schülern in die nächsthöhere aufsteigen läßt. Als eine allgemeine Maßregel, solches Aufsteigen anzuordnen, hat die preuß. Realschulordnung von 1859 (Erläut. g. E.) mit Recht abgelehnt, aber unter Umständen, wenn die Lehrkräfte dazu geeignet sind, es gestattet (s. Bd. I. S. 790 Anm. u. die Denkschr. des Berliner Stadtschulr. Hofmann über die Errichtung von Mittelschulen. Zeitschr. f. d. Gymn. 1869 S. 522).

Bei der Festsetzung der Ordnung, nach welcher die Versetzung der Schüler aus einer Classe in die andere zu geschehen hat, fragt es sich: 1) wie lange der Schüler regelmäßig in den einzelnen Classen sich aufhalten, 2) in welchen Zeiträumen eine Versetzung vorgenommen werden solle, 3) welcher Grad der Ausbildung zur Versetzung erforderlich sei, 4) wie der Kenntnisstand der zu versetzenden Schüler am besten ermittelt werde und 5) wer über die Versetzung zu entscheiden habe. Wir erörtern diese Fragen vorzugsweise in Rücksicht auf die preußischen Gymnasien und Realschulen. Was für diese gilt, wird im wesentlichen unter leicht sich ergebenden Abänderungen auch an den höheren Lehranstalten anderer deutscher Staaten, an Mittel- und mehrclassigen Elementarschulen Anwendung finden.

1) Dauer des Aufenthalts der Schüler in den einzelnen Classen. Für die Gymnasien und Realschulen in Preußen ist vorgeschrieben, daß die Schüler in den drei unteren Classen (Sexta, Quinta, Quarta) regelmäßig je ein Jahr, in den drei oberen (Tertia, Secunda, Prima) je zwei Jahre zubringen. Die Ministerialverordnung vom 24. Oct. 1837 begründet diese Vorschrift in Betreff der drei unteren Classen so: Für diese dürfe der Weg zu dem ihnen gestellten Ziele nicht zu lang sein, um die noch ungeübte Kraft der Schüler nicht zu ermüden, aber auch nicht zu kurz, um ihnen die Schwierigkeiten des Weges in seinem weiteren Verlaufe wenigstens fühlbar zu machen und um das Bildungsgeschäft nicht zu übereilen. Aus diesem Grunde und damit die

Schüler gleich auf der untersten Stufe des Gymnasialunterrichts gewöhnt werden, mit Interesse und Sammlung bei den ihnen dargebotenen Lehrgegenständen zu verweilen und sie nicht bloß flach und einseitig, sondern gründlich und von allen Seiten aufzufassen, zu behandeln und sich anzueignen, sei für jede der drei unteren Classen ein einjähriger Lehrcursus räthlich. Für jede der drei oberen Classen soll zwar ein zweijähriger Lehrcursus bestehen, aber aus der Tertia und Secunda eine frühere Versetzung ausnahmsweise zuläßig sein, weil in diesen Classen die körperliche und geistige Entwicklung der Schüler schon soweit gediehen sei, daß ihnen ohne Gefahr die Möglichkeit eröffnet werden könne, durch erhöhten Fleiß auch in einem kürzeren Zeitraum das Bildungsziel ihrer Classen zu erreichen.

Diese Vorschriften sind bewährt gefunden und allgemein durchgeführt; an den rheinischen Gymnasien jedoch für die Tertia, welche bis dahin einen einjährigen Lehrgang hatte, erst im J. 1870. *)

2) In welchen Zeiträumen soll eine Versetzung vorgenommen werden? Ueber diese Frage sind die Pädagogen, besonders in Betreff der drei unteren Classen sehr uneinig. Die einen wollen, daß das Pensum der Classe im Laufe eines ganzen Schuljahres durchgenommen werde und alljährlich nur einmal eine Versetzung stattfinde, die anderen sind für halbjährige Durchnahme des Pensums und halbjährlich sich wiederholende Versetzungen, so daß jeder Schüler während seines jährigen Aufenthaltes in der Classe zweimal das Pensum derselben durchmache.

Für die erstere Ansicht erklärt sich die preußische Ministerialverordnung vom 24. Oct. 1837 und ordnet als eine Maßregel, von welcher die Beseitigung wesentlicher an dem Gymnasialunterricht gerügter Mängel mit Grund zu erwarten sei, ausdrücklich an, daß in den drei unteren Classen die Versetzung nur alljährlich stattfinden dürfe; sie setzt jedoch hinzu: „Wo in den drei unteren Classen die halbjährliche Aufnahme und Versetzung herkömmlich ist, mag dieses Verfahren noch einstweilen fortbestehen, wenn die Lehrercollegien sich für dessen Beibehaltung nach reiflicher Berathung erklären und wenn sie in sich die Kraft und die Mittel besitzen, den Uebelständen und Nachtheilen, welche in den drei unteren Classen aus der halbjährlichen Versetzung und aus der mit ihr zusammenhängenden zu großen Verschiedenartigkeit der Schüler in einer und derselben Classe fast unvermeidlich erwachsen, wirksam und mit Erfolg begegnen zu können."

In dem Streite zwischen beiden Ansichten, wie er in zahlreichen Verhandlungen der Lehrercollegien und Directorenconferenzen, in Zeitschriften und Büchern seit Jahren geführt und noch nicht beendigt ist, werden für die jährigen Curse und jährlich einmaligen Versetzungen folgende Gründe geltend gemacht, welche in der eben angeführten Verordnung größtentheils schon angedeutet sind:

Die Schüler einer Classe treten in dieselbe fast alle zugleich mit im wesentlichen gleichen Vorkenntnissen. Die wenigen vom vorigen Schuljahr zurückgebliebenen, die den Lehrgang noch einmal durchmachen müßen, kommen nicht eben in Betracht. Diese in der Hauptsache gleichartige Menge läßt nun im Unterricht sowohl als in der sittlichen Zucht eine gleichmäßige Behandlung zu, und ihr längeres Zusammenleben, das nicht im Laufe des Jahres durch neu Eintretende geändert wird, gewöhnt die Schüler näher an

*) Die obigen Grundsätze lassen Raum zu Modificationen nach Maßgabe der Verhältnisse. In Württemberg hat ein vollständig organisirtes Gymnasium 10 Schuljahrgänge (vom vollendeten 8. bis zum 18. Lebensjahr) in 10 Classen; in kleineren Anstalten sind je nach Bedürfnis mehrere Jahrgänge in eine Classe zusammengenommen, so daß sie vom Lehrer neben einander unterrichtet werden. Daß letzteres mit wesentlichen Vortheilen namentlich für Förderung der Selbstthätigkeit der Schüler verknüpft sein kann, ist in den Artikeln Lateinische Schule Bd. IV S. 171 f., Aufgaben I. 286 f. ausgeführt. Ein begabter und fleißiger Schüler kann eine solche Classe in kürzerer als der normalen Zeit durchlaufen. Die in der Anmerkung zu S. 790. Bd. I geltend gemachten Gründe für das Verbleiben der Schüler bei demselben Lehrer in einem Zeitraum von mehr als einem Jahr scheinen uns auch jetzt noch bedeutend. D. Red.

einander und an den Lehrer, macht einen tieferen geistigen und sittlichen Einfluß des letzteren und die Ausbildung eines guten Classengeistes möglich. Der Unterricht, welcher allen Schülern der Classe sowohl für die mündlichen als auch für die schriftlichen Uebungen die nämlichen Aufgaben stellt, schreitet in dem jährigen Cursus langsam, ruhig und stetig fort, während der Lehrer einer Classe, in welche halbjährlich versetzt wird, zugleich die älteren und die neu eingetretenen Schüler beschäftigen und fördern soll, und zwischen beiden Abtheilungen in seiner Thätigkeit hin und her gerissen wird. Die Erläuterung des neu zu Lernenden ist gründlicher, die Einübung sorgfältiger, die Wiederholung häufiger, als wenn dasselbe Pensum in einem halben Jahre hastig absolvirt werden muß. Uebermäßige, der ruhigen Geistesentwicklung und der körperlichen Gesundheit nachtheilige Anstrengungen werden vermieden und die Schüler an ein bedächtiges, genaues Auffassen, an eine sichere Durchdringung und Aneignung des Lehrstoffs, an ein gleichmäßiges und gründliches Arbeiten gewöhnt. Nicht bloß guten, sondern auch mittelmäßigen Köpfen gelingt so ein, wenn auch langsames, doch sicheres Fortschreiten, und es werden hierdurch im Laufe eines Jahres mehr Schüler zur Versetzung reif, als durch zweimalige Durchnahme des Pensums in je einem halben Jahre. Auch ermöglicht die jährlich nur einmal stattfindende Versetzung, milder dabei zu verfahren, weil es bei dem langsameren Gange des jährigen Cursus leichter ist, mit fortzuschreiten, und deshalb erwartet werden kann, daß Schüler, welche mit schwächeren Kenntnissen versetzt werden, in der neuen Classe dennoch fortkommen. Dadurch endlich, daß nur einmal alljährlich die Einführung und Einschulung der neu eintretenden oder neu versetzten Schüler, die Versetzungsarbeiten, Versetzungs- und Abiturientenprüfungen wiederkehren, wird den Directoren und Lehrern viel Arbeit, dem Unterrichtsgange viel Unruhe und Störung erspart.

Hiergegen wendet man ein: die gewünschte Gleichartigkeit der Schüler einer Classe ist auch bei den jährigen Cursen und jährlich einmaligen Versetzungen nicht vorhanden, theils weil es vom vorigen Schuljahr zurückgebliebene, oft in nicht geringer Zahl, giebt, die doch auch Beachtung verdienen und nicht nur um ein halbes, sondern um ein ganzes Jahr des Lernens und Uebens von den neu Eingetretenen sich unterscheiden, theils weil unter den zusammen Versetzten die Verschiedenheit der Anlagen, des Fleißes und der mitgebrachten Kenntnisse bald große Ungleichheiten hervortreten läßt. Eine gleichmäßige Behandlung der rasch fortschreitenden und der nicht mit fortkommenden Schüler ist nicht rathsam, weil dadurch die ersteren zu sehr aufgehalten werden. Aber auch wenn man das Bemühen, alle Schüler der Classe gleichmäßig fortschreiten zu lassen, wie das häufig bald nothwendig wird, aufgiebt, wird bei einem jährigen Cursus der Unterricht leicht schleppend, matt und wenigstens für die Begabteren langweilig, das Ziel liegt in zu weiter Ferne. Deshalb machen es sich Lehrer und Schüler zu Anfang leicht bequem und lassen es, namentlich im ersten Halbjahre, an der rechten, die Kräfte weckenden und übenden Anstrengung fehlen. Wenn auch wirklich einige mittelmäßige Köpfe mehr so in einem Jahre zu einer erträglichen Reife gebracht werden, was noch fraglich ist, — die besseren werden aufgehalten, und durch die mildere Versetzung wird der Standpunct der Classen allmählich herabgedrückt. Die Mehrarbeit, welche durch die halbjährliche Wiederkehr der Aufnahme, Versetzung und Entlassung der Schüler dem Director und den Lehrern erwächst, wird deshalb nicht für sehr erheblich angesehen, weil die Zahl der betreffenden Schüler dann jedesmal weit geringer ist, und andererseits sind die Versetzungsarbeiten nicht wesentlich von den ohnehin am Ende jedes Semesters unerläßlichen Extemporalien und Repetitionen verschieden. Eine halbjährlich wiederkehrende Maturitätsprüfung aber läßt sich auch bei jährlichen Versetzungen wegen der durchgefallenen und zurückgetretenen Abiturienten nicht ganz vermeiden.

Aus diesen Einwendungen ergeben sich zum Theil schon die positiven Gründe, welche *für die halbjährlichen Versetzungen* angeführt werden. Es ist hier nicht davon die Rede, daß jeder Schüler alle Halbjahre soll versetzt werden können,

sondern von der Ansicht, nach welcher die Classe ihre Schüler regelmäßig ein ganzes Jahr behalten, dennoch aber in der Mitte des Jahres neue Schüler aufnehmen und solche, die dann mindestens ein Jahr ihr angehören, versetzen soll. Um dies zu ermöglichen, muß das Pensum der Classe theils alle Halbjahre wiederholt, theils so in zwei Semestralpensa zerlegt werden, daß jedes von beiden zuerst von den in die Classe neu eingetretenen Schülern verstanden und angeeignet werden kann.

Die Aufgabe nun, das Pensum der Classe in einem halben Jahre durchzunehmen, muthet Lehrern und Schülern größere Anstrengungen zu, weckt, übt und steigert damit die Kräfte. Daß die Anstrengung eine übermäßige und nachtheilige werde, läßt sich durch sorgfältige Abmessung der täglichen Aufgaben verhüten. Bei zweckmäßiger Eintheilung des Lehrstoffes und der Zeit und gehörigem Fleiße kommt die Mehrzahl der Classe dahin, daß sie schon am Ende des ersten Halbjahres das Pensum den Hauptsachen nach inne hat. Das zweite Halbjahr gewährt diesen die nöthigen Ergänzungen, Wiederholungen und Befestigungen, während die im ersten Halbjahr nicht recht mit Fortgeschrittenen, die vielleicht ohne ihre Schuld durch Krankheit aufgehalten worden sind, bei hinreichender Begabung nun ihre Lücken ausfüllen und auch mit fortkommen können. Das zweimalige raschere Durchlaufen desselben Weges führt die meisten Schüler sicherer zum Ziele, als ein langsameres einmaliges Durchschreiten. Die von Anfang des Semesters an stattfindende Verschiedenartigkeit der Schüler verursacht ein regeres Leben in der Classe, da die Schüler, welche das Durchzunehmende schon gehabt haben, zur Belehrung ihrer Mitschüler aufgerufen werden und es ihnen vormachen können. Das Lernen der Schüler von einander giebt viel Anregung und Wetteifer. Besonders begabte und von auswärts mit theilweise höheren Vorkenntnissen eingetretene Schüler erhalten durch die halbjährliche Versetzung die, besonders für ältere, willkommene Gelegenheit, durch die Classe ausnahmsweise mit einem halben Jahre hindurchzukommen. Außerdem ist die Möglichkeit der halbjährlichen Aufnahme und Entlassung in Rücksicht auf das Lebensalter und manche äußere Verhältnisse der Schüler, wie auch, aus Rücksicht auf die Kasse der Anstalt, zuweilen erwünscht. Schon der Umstand, daß an vielen Schulen das Schuljahr Michaelis, an vielen anderen Ostern beginnt und von einer Schule zur anderen, z. B. infolge von Versetzung der Eltern, nicht selten Uebergänge der Schüler unvermeidlich sind, steht der Beschränkung auf einen jährlich einmaligen Aufnahmetermin entgegen. Sowohl Ostern als Michaelis gehen viele Schüler zu Berufsarten des bürgerlichen Lebens über; daher ist zu wünschen, daß an beiden Terminen ein Abschluß mit der Schulbildung gemacht werden könne. Vorzugsweise aber ist von Wichtigkeit, daß bei dieser Einrichtung die immer ziemlich zahlreichen Schüler, welche mit einem Jahre nicht durchkommen, die Möglichkeit erlangen, nach anderthalb Jahren versetzt zu werden. Wahrscheinlich werden so weniger Schüler zwei volle Jahre in der Classe zubringen, als bei jährlichen Versetzungen, wenn man diese mit der nöthigen Strenge vornimmt. Und wie hart, wie pädagogisch fehlerhaft ist eine Maßregel, welche einen Schüler, der nicht zur Versetzung reif geworden ist, aber recht wohl in einem halben Jahr das Versäumte würde nachholen können, nöthigt, ein ganzes Jahr auf die Ausfüllung seiner Lücken zu verwenden. Wird nicht der Schüler vielleicht in der Meinung, er habe alles schon einmal gehabt und werde nun jedenfalls zur Versetzung gelangen, schlaff und ohne rege Anstrengung den zweiten Cursus mitmachen? Wird nicht mancher die harte Verurtheilung zu einem ein ganzes Jahr dauernden Zurückbleiben mit Bitterkeit empfinden und dadurch in der Freudigkeit des Strebens gehindert werden! Und wenn auch der Schüler sich fügt, hat man doch mit den Eltern oft einen viel härteren Stand, als wenn man ihnen die Aussicht auf die Versetzung ihres Sohnes nach einem halben Jahre eröffnen kann.

Ob durch jährliche oder durch halbjährliche Versetzungen die Schulzeit verhältnismäßig für mehr Schüler verkürzt werde, ließe sich wohl durch statistische Ermittelungen einigermaßen entscheiden, wenn auch daneben manche andere Umstände auf das Fortschreiten

der Schüler Einfluß üben. Prof. Kalisch hat im Programm der Königl. Realschule zu Berlin von 1853 (Ueber Versetzungen der Schüler, ob jährlich, ob halbjährlich?) angegeben, daß an dieser Anstalt jedes Halbjahr etwa 1/3 der Schüler versetzt werden und unter 195 zugleich versetzten 26 nur 1/2 Jahr, 106 ein ganzes Jahr, 50 1 1/2 und 13 2 Jahr ihrer Classe angehört haben. 76 Schüler, d. h. 38,9 Procent der Versetzten, kamen durch die halbjährliche Versetzung in die ihrer geistigen Reife entsprechende Classe, und würden ohne solche Einrichtung unnöthig aufgehalten sein (vgl. das Protokoll der posenschen Directorenconferenz von 1870 S. 4. 12). Ostern 1869 wurden am Friedrich-Wilhelms Gymnasium in Posen die nicht versetzten Schüler der Classen Sexta, Quinta, Quarta, Untertertia und Obertertia, im ganzen 131 Schüler, in besonderen Abtheilungen vereinigt. Von diesen erlangten die Reife für die nächsthöhere Classe in einem Semester 93, d. h. fast 3/4, welche bei jährlicher Versetzung 1/2 Jahr zu lange in ihren Classen hätten zurückgehalten werden müßen (ebenda S. 12). Der Director der Bromberger Realschule, Dr. Gerber, äußerte in dem für die posensche Directorenconferenz 1870 erstatteten Bericht (Protok. S. 5): Nach seinen Erfahrungen sei die Zahl derjenigen Schüler, welche durch die jährlichen Versetzungen so sehr zurückgehalten würden, daß sie es endlich aufgeben müßten, alle Classen der Anstalt durchzumachen, keineswegs gering, und von größerer Reife der Schüler, welche aus den unteren Classen versetzt wurden, wie sie sich infolge der seit 1860 an der Bromberger Realschule eingeführten jährlichen Versetzungen hätte zeigen sollen, habe er nichts bemerkt; dagegen scheine es ihm, als habe die Frische und Lebendigkeit des Unterrichts in den unteren Classen im allgemeinen abgenommen. Am Friedrich-Wilhelms Gymnasium zu Posen haben vor Einführung der halbjährlichen Versetzung durchschnittlich zwei Drittel der Schüler fünf Jahre in Quarta, Unter- und Obertertia zugebracht, statt der Regel gemäß drei (a. a. O. S. 7). In der Zeit, wo dies Gymnasium schon halbjährliche Versetzungen in Quarta und Tertia hatte, ist das Alter der von ihm entlassenen Abiturienten im Durchschnitt erheblich niedriger gewesen (19 3/10 Jahr) als an den übrigen Anstalten der Provinz Posen, welche an den jährlichen Versetzungen festhielten (S. 11). Am Magdalenen-Gymnasium in Breslau, wo seit dem J. 1838 halbjährliche Aufnahme und Versetzung stattfindet, sind die in den 10 Jahren von 1857 bis 1866 zur Universität entlassenen Schüler, welche das ganze Gymnasium durchgemacht haben, durchschnittlich etwa 18 3/4 Jahre alt gewesen (ebenda S. 16). Ebenso am Altstädtischen Gymnasium zu Königsberg in der Zeit von Ostern 1845 bis 1855 (ebenda S. 17. Progr. des Altst. Gymn. 1855). Aehnliche Nachweisungen wären auch von andern Schulen erwünscht, wenn man ihnen auch nicht absolute Beweiskraft beilegen kann.

Um dem bei den jährlichen Versetzungen häufig eintretenden Uebelstande, daß Schüler, welche in einem halben Jahre wohl reif werden könnten, ein ganzes Jahr zurückbleiben müßen, abzuhelfen, hat man nicht selten versucht, solche Schüler ausnahmsweise in der Mitte des jährigen Cursus zu versetzen (s. z. B. Keller „über Versetzungen im Progr. des Gymn. zu Oels von 1867 S. 5). Aber diese Nebenversetzungen sind nicht zu billigen, weil bei ihnen der Schüler weder zum rechten Abschluß des Cursus seiner bisherigen Classe, noch zum ordnungsmäßigen Anfang des Cursus der höheren Classe geführt wird. Wie soll der Lehrer, während er den ersten Theil des Pensums durchnimmt, Schüler, deren Schwäche doch gewöhnlich im zweiten Theile liegt, in diesem zur Versetzung reif machen? Und wie können die so ausnahmsweise versetzten, welche in die höhere Classe um die Mitte des Cursus eintreten, dort angemessen mit fortschreiten? Auch die bei solchen Versuchen häufig angewandten Privatstunden können die durch sie entstehenden Störungen des geordneten Unterrichtsganges schwerlich ganz beseitigen.

Ein anderes Mittel, das zur Abhülfe vorgeschlagen ist, milde, nachsichtige Versetzungen, bringt die Schule in die Gefahr des allgemeinen Sinkens ihrer Leistungen, während es ein großer Vortheil der halbjährlichen Versetzungen ist, daß es bei diesen, wo es sich immer nur um ein Zurückhalten auf ein halbes Jahr handelt, weit eher

streng genommen und dadurch den Forderungen der Schule eine heilsame, Lehrer und Schüler zu straffer Thätigkeit nöthigende Schärfe gegeben werden kann. Wo nun so die Schule selbst sich anheischig macht, in jedem Halbjahre zum Ziel der Classe zu führen und die im vorigen Zurückgebliebenen alles nachholen läßt, da sind Privatstunden fast immer entbehrlich, worin auch ein nicht gering anzuschlagender Vortheil liegt.

Freilich ist die Frage, ob es möglich sei, die Pensa der Classe in einem halben Jahre durchzunehmen. Im Lateinischen, Griechischen, Französischen, Rechnen hält man dies für möglich und hat es in der Praxis bewiesen, klagt jedoch darüber, daß die Lehrbücher, z. B. das sehr verbreitete lateinische Elementarbuch von Schönborn, für einen solchen raschen Gang nicht recht geeignet seien. Am schwierigsten ist die halbjährliche Durchnahme des Pensum bei dem lateinischen Unterricht in der Sexta und dem griechischen in der Quarta, wo die schon ein halbes Jahr unterrichteten Schüler sich sehr von den neu eintretenden Anfängern, die noch kein Latein oder Griechisch gelernt haben, unterscheiden und nicht leicht mit ihnen zusammen unterrichtet werden können. Wohl zu beachten ist jedoch, daß es sich, wenn von halbjährigen Cursen in den fremden Sprachen geredet wird, um die halbjährliche Wiederholung nur der grammatischen Pensa handelt, während für die Lectüre und für das Uebersetzen aus der fremden Sprache in das Deutsche in jedem der beiden Halbjahre neue Stücke genommen werden. In den anderen Lehrgegenständen, namentlich in der Religion, im Deutschen, in der Geschichte und Geographie, Mathematik (mit Wechsel von Arithmetik und Geometrie) und in der Naturkunde, gestattet deren Natur einen jährigen Cursus auch bei halbjährlichen Versetzungen, indem sich das Pensum in Hälften theilen läßt, von denen keine die Durchnahme der anderen nothwendig voraussetzt (s. das Protokoll der pommersch. Directorenconferenz von 1864 S. 7 f., das der schlesischen von 1867 S. 63, das der posenschen von 1870 S. 14 ff.). Um aber die dabei immer obwaltenden Schwierigkeiten und Unzuträglichkeiten möglichst zu beseitigen, empfehlen die Freunde der halbjährlichen Versetzungen, darauf zu halten, daß die Aufnahme und Versetzung vornehmlich zu Ostern stattfinde, zu Michaelis in weit geringerem Umfange. Dann sei in dem kürzeren Sommerhalbjahr das grammatische Pensum des Lateinischen, Griechischen und Französischen rascher und minder gründlich, jedoch auch so durchzunehmen, daß eine Michaelisversetzung für die im zweiten Halbjahre der Classe angehörigen Schüler möglich sei; von den übrigen Lehrgegenständen seien im Sommer diejenigen Theile des Classenpensums zu behandeln, welche von den Neueingetretenen am leichtesten gefaßt würden, im Winter die schwierigeren und umfangreicheren. Das längere Wintersemester gewähre Raum auch zu einer gründlichen Wiederholung und Ergänzung des in den fremden Sprachen behandelten Sommerpensum. Darüber, ob in einer solchen Classe, welche die Schüler regelmäßig ein Jahr behält, aber halbjährlich zum Theil wechselt, zwei verschiedene Abtheilungen zu bilden seien, welche wenigstens großentheils nicht gemeinsam mündlich unterrichtet werden, sondern von denen die eine während der mündlichen Unterweisung der andern in der Classe schriftlich arbeitet oder still lernt, sind die Meinungen getheilt. Das letzterwähnte Verfahren hat einige Vortheile (vgl. Bd. I. S. 286 f., III. S. 189), ist aber insofern zu widerrathen, als dadurch die Zeit der mündlichen Belehrung und Einübung für den einzelnen Schüler zu sehr verkürzt wird. Die gemeinsame angemessene Beschäftigung der alten und neuen Schüler in einer Classe ist ausführbar, fordert aber allerdings viel Geschick und Anstrengung vom Lehrer, viel Nachdenken und eine sorgfältige Vorbereitung auf jede Stunde. Die Nöthigung hierzu wird jedoch dem Lehrer und den Schülern heilsam sein. Für die schriftlichen Aufgaben empfiehlt sich jedenfalls die Trennung in zwei Abtheilungen.

Bei den bisherigen Erörterungen haben wir vorzugsweise die drei unteren Classen der Gymnasien und Realschulen im Auge gehabt. Für die drei oberen Classen, in deren jeder die Schüler der Regel nach zwei Jahre zubringen, besonders für die Tertia wünscht man, wofern die Schülerzahl nicht zu gering ist, vielfach eine Sonderung in

zwei subordinirte, local getrennte Abtheilungen. Wo die Trennung stattfindet, sind halbjährige Curse und halbjährliche Versetzungen nicht schwieriger, als in den drei unteren Classen; wenn die Classen ungetheilt sind, entsteht bei halbjährlichen Versetzungen die namentlich für die Tertia schwierige Aufgabe, vier verschiedene Generationen zusammen zu unterrichten. Aber auch diese wird nicht unlösbar gefunden, jedoch dann verlangt, daß sowohl für die Grammatik als für die Realien der Lehrgang jährig sei, um eine viermalige Wiederholung zu vermeiden. Dabei ist es wohl wünschenswerth, die halbjährlichen Versetzungen möglichst zu beschränken, aber nicht nothwendig, sie ganz auszuschließen, weil sich der jährige Lehrgang so einrichten läßt, daß auch die in der Mitte desselben eintretenden ihm folgen können. Wo die drei oberen Classen nicht local getheilt werden können, empfiehlt es sich, jede in zwei Abtheilungen, eine obere und untere, zu scheiden, welche zwar gemeinsam unterrichtet werden, jedoch mit verschiedenen Anforderungen, und aus der unteren in die obere nach gelungener Absolvirung des jährigen Cursus förmlich zu versetzen. Durch diese Theilung des zweijährigen Classencursus in zwei Abschnitte wird den Schülern ein näheres Ziel gesteckt und ihnen ein Antrieb zur Erreichung der Versetzung schon für das erste Jahr gegeben.

Eine Theilung der drei unteren Classen in je zwei local gesonderte Cötus findet wegen starker Frequenz häufig statt. Es entsteht dann die mit der Versetzungsordnung eng zusammenhängende Frage, ob coordinirte, subordinirte oder Wechselcötus zu bilden seien. Die letzteren sind in der Weise nebengeordnete Cötus, daß der eine zu Ostern, der andere zu Michaelis seinen jährigen Lehrgang anfängt und für die nicht recht mit fortschreitenden Schüler ein Wechsel des Cötus bezw. zu Ostern oder Michaelis vorgenommen wird. Diese Einrichtung verbindet mit den Vortheilen durchweg jähriger Lehrcurse die der halbjährlichen Versetzungen und wird an vielen Schulen bewährt gefunden. An andern findet man es nachtheilig, daß bei ihr gerade die schwächeren Schüler aus dem einen Cötus in den andern versetzt werden und damit die Lehrer wechseln, und zieht deshalb subordinirte Abtheilungen vor, aus welchen immer die reifen Schüler zur Versetzung gelangen, während die schwachen bei demselben Lehrer dasselbe Pensum zu wiederholen haben. Es fragt sich aber, ob nicht vorzugsweise der schwache Schüler einer neuen Anregung durch den Wechsel der Lehrer bedarf. Auch ist es billig, auf den Lehrer Rücksicht zu nehmen, der es vorzieht, seine besseren Schüler in einem jährigen Cursus stetig zu führen, als alle Halbjahre dasselbe Pensum mit meist neuen Schülern zu behandeln.

Für Jahrescurse und jährliche Versetzungen, welche Johannes Sturm in Deutschland zuerst durchgeführt hat (s. Bd. IX. S. 326), die dann zur festen Regel bei den Jesuiten geworden sind (Raumer, Gesch. d. Pädag. I. S. 236, 326) und an allen katholischen Gymnasien Deutschlands, an vielen evangelischen, namentlich des Rheinlandes und Westfalens, gelten, haben sich erklärt: Herbart (Werke XI. S. 296 ff.), Spilleke in seinem Gutachten über Lorinser (s. sein Leben von Wiese S. 167 f.), Oberl. Böhm zu Berlin in einem Vortrag vor dem dortigen Gymnasiallehrerverein (Pädag. Revue 1848, Bd. XX, S. 23 ff.), die westfälische Directoreninstruction von 1856, S. 15, eine Verfügung des rheinischen Provincial-Schulcollegiums vom 27. April 1863, H. E. Foß in der Päd. Enc. VI. S. 867 f., Keller „über Versetzungen" im Programm des Gymn. zu Oels von 1867, S. 5, Schrader Erziehungs- und Unterrichtslehre 1868, S. 265 f., die badische Schulordnung von 1869 (Berl. Zeitschr. f. d. Gymn. 1869, S. 843 ff.), das Lehrercollegium des Gymnasiums zu Lyck (Progr. von 1869, S. 39) u. a. Wie manche Gutachten über die Lorinser'sche Anklage und die durch diese veranlaßte Ministerialverordnung vom 24. Oct. 1837, so hat auch das Gutachten eines preußischen Provincialschulcollegiums, aus welchem ein Stück im Centralblatt f. d. Unterrichtsverwaltung 1870 abgedruckt ist, die allgemeine Einführung jähriger Lehrgänge auch aus Fürsorge für die Gesundheit der Schüler dringend empfohlen (S. 653 f.).

Für halbjährliche Versetzungen und theilweise halbjährige Wieder-

holungen des Classenpensum haben sich u. a. entschieden: P. M. (Dir. Campe zu Greifenberg in Pommern) in dem Aufsatz „Jährliche oder halbjährliche Versetzungen?“ (Neue Jahrb. f. Philol. u. Päd. 1857, 2. Abth., S. 57 ff.), Rud. Dietsch (ebendas. S. 493 ff.), die pommersche Directorenconferenz von 1864 mit 11 Stimmen gegen 4, die schlesische von 1867 mit 21 Stimmen gegen 7, der Stadtschulr. Hoffmann zu Berlin in seiner Denkschrift über die Einrichtung von Mittelschulen (Zeitschr. f. d. Gymn. 1869, S. 520 ff.).

Geh. Rath Wiese bemerkt in seinem Werke über das höhere Schulwesen in Preußen (1864, Bd. I. S. 34) und ebenso in den „Verordnungen und Gesetzen“ (1867, Bd. I. S. 26): die Anordnung jähriger Curse sei nicht so allgemein verbindlich, daß die Theilung in zwei Semestralcurse nicht gestattet wäre. Die pädagogische und didaktische Theorie müßte den Jahrescursen die größere Zweckmäßigkeit zuerkennen; aber die thatsächlichen Verhältnisse nöthigten an vielen Orten, davon abzuweichen. Die Verwaltung des preuß. Unterrichtsministeriums habe bisher keine Veranlassung gefunden, durch Anordnung einer durchgängigen Gleichmäßigkeit die hierin gestattete Freiheit des Verfahrens aufzuheben. Daß die Freiheit, sich hierüber zu entscheiden, den Lehrercollegien der einzelnen Anstalten gelassen werde, wünschte einstimmig die posensche Directorenconferenz von 1870 (Protok. S. 92), auf welcher sich Dir. Gladisch als Referent gegen halbjährliche Versetzungen aussprach, Dir. Schaper als Correferent dafür. Vergl. auch Enc. Bd. III. S. 190.*)

*) Bei der Schwierigkeit der in dem obigen Artikel besprochenen Fragen darf wohl auch der betreffende Paragraph (§ 17) der württembergischen Dienstvorschrift für die Vorstände und Lehrerconvente der Gymnasien &c. (Stuttgart, Metzler 1867) hier zum Abdruck kommen: „Das Vorrücken in eine höhere Classe erfolgt in der Regel am Anfang eines Schuljahres auf Grund einer mit den Schülern nach Maßgabe des Lehrplans für die einzelnen Classen vorzunehmenden schriftlichen Prüfung.“ (Sie wird gewöhnlich mit der am Schluß des Schuljahrs stattfindenden verbunden.) „Die Aufgaben zu dieser Prüfung werden von dem Lehrer der nächst höheren Classe nach eingeholter Genehmigung des Vorstands, oder von diesem selbst gegeben; ihre Ausarbeitung wird von dem ersteren überwacht. Diejenigen Schüler, über welche hienach der Lehrer der nächst höheren Classe, der Vorstand und der bisherige Lehrer noch nicht sicher oder nicht einig sind, werden auch mündlich geprüft, und dann entscheidet der Vorstand im Benehmen mit den beiden Lehrern nach dem Gesammtergebnis der Prüfung. Nur wegen ungenügender Kenntnisse kann ein Schüler in seiner bisherigen Classe zurückbehalten werden: ist ein solcher Schüler auch im folgenden Jahre nicht so weit fortgeschritten, daß er promovirt werden kann, so ist er, wenn nicht besondere Entschuldigungsgründe (z. B. länger dauernde Krankheit) vorliegen, durch Beschluß des Lehrerconvents der betreffenden Abtheilung von der Anstalt wegzuweisen, worauf die Eltern oder Pfleger sogleich bei dem Beschlusse über die erste ungenügende Promotionsprüfung von dem Vorstand aufmerksam zu machen sind.“

Diese Bestimmungen entsprechen in der Hauptsache einer bei uns langhergebrachten Uebung, weshalb es eben für württembergische Schulmänner nicht leicht ist, sich über die Streitfrage zwischen jährlichen und halbjährlichen Versetzungen, in welcher so viele einsichtige und erfahrene Schulmänner verschiedener Ansicht sind, ein Urtheil zu bilden. Es mag nicht bloß die unbewußte Macht der Gewohnheit, sondern mehr eine tiefer liegende Verschiedenheit in den inneren Strebungen und Zielen des Schullebens sein, weshalb wir uns in die Zustände und Voraussetzungen bei halbjährlichen Translocationen nicht recht hineindenken können. In den oberen Classen wird es hin und wieder zulässig sein, wie es denn auch auf mehr als einem Gymnasium geschieht, daß ein Schüler z. B. nach halbjährigem Verweilen in Untersecunda (in W. VII genannt) in Obersecunda (VIII) übertritt, um dann nach einem weiteren Halbjahr nach Unterprima vorzurücken; denn ein sehr begabter Jüngling, besonders wenn er schon gereifter eingetreten ist, kann durch angestrengten Privatfleiß vieles einbringen, da die Mängel, welche der Wegfall der regelmäßigen und stetigen persönlichen Leitung des Lehrers verursacht, durch den Werth der erhöhten Selbstthätigkeit des Schülers einigermaßen ersetzt werden. In mittleren und unteren Classen einer vollständig organisirten Anstalt hingegen wird eine Maßregel dieser Art nach unserem Dafürhalten nur in seltenen Ausnahmefällen ausführbar sein, theils wegen des geringeren

Für Anstalten, an welchen die starke Frequenz eine Theilung der drei unteren Classen in je zwei local zu trennende Cötus fordert, schreibt die Verfügung des rheinischen Provincialschulcollegiums vom 27. April 1863 die Einrichtung coordinirter Cötus vor. Die parallelen Cötus mit verschiedenen Anfangszeiten der Lehrcurse, sogenannte Wechselcöten (s. oben) werden auf der pommerschen Directorenconferenz 1864 von denen empfohlen, welche sie kennen gelernt haben. Auf der schlesischen Directorenconferenz von 1867 erklären sich dafür 17 Stimmen gegen 11, auf der erwähnten posenschen 10 gegen 6. Am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Posen wurden sie 1869 eingeführt (Progr. von 1870, S. 3 f.) Stadtschulrath Hoffmann in der angeführten Denkschrift ist bei Mittelschulen für Einrichtung von Wechselcötus, falls darauf gerechnet werden könne, daß sie immer wenigstens annähernd gleichmäßig und genügend gefüllt sein werden. Die subordinirten Cötus wurden auf jener schlesischen Conferenz mit 23 gegen 5 Stimmen verworfen.

Endlich erörtern wir hier noch, ob Nachversetzungen und Zurückversetzungen zugelassen werden können.

Die nachträgliche Versetzung eines in der Versetzungsconferenz nicht für reif erklärten und deshalb von der Versetzung ausgeschlossenen Schülers wird nicht selten von Eltern verlangt, welche über die Reife des Sohnes eine von dem Urtheil der Lehrer abweichende Meinung hegen. Wo man solchem Verlangen nachgiebt, schwächt man die Auctorität

Grades von selbständiger Arbeitskraft bei jüngeren Schülern, theils wegen der in den entscheidenden Fächern aus dem Lehrplan sich ergebenden Aufgabe: das Classenziel ist in jeder Classe für ein Jahr und für die durchschnittliche Befähigung bestimmt; soll es wirklich erreicht werden, so muß der gewissenhafte Lehrer in Berücksichtigung des verschiedenen Maßes an Befähigung und Vorkenntnissen, welches die Schüler jedenfalls mitbringen, von Anfang an eine Diagonale ziehen und demgemäß den Stoff deutlich erklären, genügend einüben, regelmäßig wiederholen, wofür er dann aber auch hoffen darf, daß alle seine Schüler das Pensum der Classe absolviren, die schwächsten freilich nur mit Anstrengung, die begabtesten mit Leichtigkeit, so, daß die letzteren neben der Arbeit für die Classe für sich auch noch Liebhabereien pflegen können und Raum zu einer erfreulichen Freiheit der Bewegung übrig haben. Wollte der Lehrer den ganzen auf ein Jahr bemessenen Stoff im ersten Halbjahr vornehmen, so könnten nur Knaben von hervorragender Begabung sich denselben aneignen, die große Mehrzahl der übrigen — denn der Mittelschlag ist überall und allezeit am stärksten vertreten, muß also auch beim öffentlichen Unterricht vorzugsweise berücksichtigt werden — würde einen für sie nicht zweckmäßigen Unterricht empfangen, den sie nicht gehörig aufzunehmen und zu verarbeiten im Stande wäre. Ein nicht versetzter Schüler kann in der Classe, in welcher er nun noch ein Jahr zu bleiben hat, bei der erforderlichen Begabung und gutem Willen unter die besten Schüler kommen und dadurch einen neuen Sporn zum Vorwärtsstreben erhalten; eine außerordentliche Versetzung, etwa 3 oder 6 Monate nach der ordentlichen, kann ihm nur bei außergewöhnlichen Leistungen, dann aber mit Recht und — wegen der Seltenheit solcher Leistungen — ohne nachtheilige Consequenzen für andere zugestanden werden, jedoch nicht etwa von dem Vorstand allein, sondern unter Mitwirkung derselben Lehrer, welche ursprünglich die Nichtversetzung ausgesprochen hatten. Das Resultat der Absolvirung des Lehrstoffs einer Classe in je einem halben Jahre wäre am Schlusse der ganzen Schullaufbahn das, daß höchstens ein Drittel der Schüler die Maturitätsprüfung um ½ Jahr, einige wenige um 1 Jahr, je und je ein Wunderkind um 1½ und 2 Jahre früher als der große Haufe bestünden; aber dieses Resultat wäre doch wohl so vieler störenden Abnormitäten nicht werth.

In dieser Weise stellt sich die Sache auf unserem Standpunct dar, in dessen Behauptung dem obigen Artikel gegenüber, wie schon oben angedeutet, wir uns des Gefühls der Unsicherheit nicht ganz erwehren können; vielleicht ist die Frage überhaupt noch nicht spruchreif und bedarf noch lange fortgesetzter Prüfung. Statistische Erhebungen werden mit großer Vorsicht anzustellen sein, da es bei einem Theil der Factoren schwer sein wird, die erforderliche Exactheit zu gewinnen, die objectiven Momente von den subjectiven Ansichten, das Zufällige vom Wesentlichen und Nothwendigen zu sondern. Längere Erfahrungen unbefangener Männer auf einem weiten Beobachtungsgebiete werden auch diese Frage allmählich einer sicheren Entscheidung entgegenführen. D. Red.

des Lehrercollegiums und mehrt die Zahl derartiger Anträge und der dieselben begleitenden, oft unerquicklichen Verhandlungen. Darum ist es besser, den Beschluß über die Versetzung nach sehr sorgfältiger Erwägung zu fassen, ihn aber dann auch den Reclamationen der Eltern gegenüber unwandelbar festzuhalten.

Eine Nachversetzung ist es auch, wenn die Versetzung eines Schülers unter der Bedingung beschlossen wird, daß er in einem Gegenstande am Ende der nächstfolgenden Ferien eine Nachprüfung bestehe. Dies Verfahren ist an manchen Gymnasien üblich und wird in der badischen Schulordnung von 1869 §. 34 ausdrücklich gestattet. Zu einer solchen Milderung der Härte, welche in der Nichtversetzung eines nur in einem Gegenstande zurückgebliebenen Schülers liegt, wird man namentlich dort geneigt sein, wo, wie in der preußischen Rheinprovinz, auf die am Ende des Schuljahres stattfindende Versetzung fünfwöchentliche Ferien folgen und der Nichtversetzte noch ein ganzes Jahr in der bisherigen Classe bleiben muß. Natürlich wird eine solche Nachversetzung auch nur zugegeben werden, wo die Lücke sich privatim durch mehr gedächtnismäßiges Lernen ausfüllen läßt, besonders auch, wo die Versäumnis ohne Schuld des Schülers durch Krankheit verursacht ist. Aber auch so bleibt das Verfahren bedenklich, weil es gewiß zu vielen Reclamationen der Nichtversetzten, die nun auch noch nachträglich geprüft sein wollen, anregt. Entschiedenheit der Beschlußnahme über die Versetzung ist ebenso heilsam wie die bestehende Einrichtung, daß die über die Reife oder Unreife für die Universität getroffene Entscheidung der Abiturientenprüfungscommission nicht abgeändert werden kann. Hat man das Vertrauen, der Schüler werde noch vorhandene Lücken durch eine Repetition in den Ferien oder durch Privatunterricht ausfüllen, so versehe man ihn mit der entsprechenden Admonition. Dieser nachzukommen wird man ihn auch durch andere Mittel, als durch eine die Versetzung bedingende Nachprüfung anhalten können. Es muß feststehen, sagt mit Recht ein Referent aus der schlesischen Directorenconferenz von 1867 (Dir. Dietrich, s. Protok. S. 60), daß, wer nach der Arbeit eines ganzen Semesters oder Jahres unreif ist, nicht innerhalb weniger Wochen reif werden kann. Auch würden es, wie dort noch bemerkt wird, besser befähigte, aber unfleißige und interesselose Schüler leicht erst darauf ankommen lassen, ob sie nicht ohne Arbeit die Versetzung erlangen könnten, und würden sich für den entgegengesetzten Fall des Vortheils getrösten, durch eine nothgedrungene Anstrengung während der nach dem Schulschluß folgenden freien Wochen doch noch nachträglich das gewünschte Ziel erreichen zu können. Die schlesische Directoreninstruction vom 1. Oct. 1867 (Wiese, Verordn. u. Ges. II. S.164) schreibt ausdrücklich vor: „Nach bekannt gemachter Versetzung dürfen keine Schüler mehr nachträglich versetzt werden.“ Aehnlich die westfälische (ebend. S. 183).

Zurückversetzungen sind Eingeständnisse, daß man sich bei der Einreihung des Schülers in eine Classe geirrt habe, und sollten mit solchen Irrthümern sorgfältig vermieden werden. Als Strafmittel gegen Unfleiß drücken sie zu sehr nieder, erbittern und wirken dadurch nachtheilig.

3. Welcher Grad der Ausbildung ist zur Versetzung erforderlich? Die Antwort auf diese Frage wird im besondern durch den Lehrplan der Schule gegeben, welcher die Ziele der einzelnen Classen bestimmt. Im allgemeinen aber lassen sich hierbei folgende Grundsätze aufstellen.

Die früher an manchen Anstalten übliche Versetzung in einzelnen Fächern, wobei ein Schüler z. B. im Lateinischen der Prima, in der Mathematik der Secunda angehören durfte, dies sogenannte Fachsystem ist jetzt allgemein dem Classensystem gewichen (s. Bd. I. S. 786 ff. Bd. II. S. 663). Man versetzt daher entweder in allen Lehrgegenständen oder in keinem, indem man den Unterricht der Classe als ein in sich zusammenhängendes Ganzes betrachtet, das zugleich absolvirt werden müße, um auf der betreffenden Stufe eine allseitig genügende, in sich harmonische Bildung hervorzubringen. In diesem Sinne hat die preußische Ministerialverordnung vom 24. Oct. 1837 vorgeschrieben: „dem angeordneten Classensystem gemäß darf die Versetzung aus einer Classe

in die andere nicht nach einzelnen, sondern muß nach allen Lehrgegenständen erfolgen; es muß folglich jeder, welcher auf Versetzung Ansprüche macht, wenn auch nicht in allen Lehrobjecten durchaus gleichmäßig fortgeschritten, doch in den Hauptlehrgegenständen, an welchen sich seine Gesammtbildung am füglichsten prüfen läßt, zu dem für die zunächst höhere Classe unentbehrlichen Grade der Reife gelangt sein." Freilich ist als Bedingung der Versetzung zu fordern, daß der Schüler in keinem Lehrgegenstande ganz zurückgeblieben sei, daß er in allen Gegenständen das Pensum absolvirt und ein genügendes Maß an Wissen und Können erworben habe; aber in vielen Fällen wird doch nichts übrig bleiben, als über Mängel in einzelnen Fächern mit Nachsicht hinwegzugehen. Eine Unterscheidung der Lehrfächer ihrer Bedeutung nach ist dabei unerläßlich. Die technischen, das Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen kommen bei der Versetzung nicht in Betracht, weil die Leistungen in diesen größtentheils von der natürlichen Begabung abhängen und nicht in nothwendigem Zusammenhange mit der übrigen Ausbildung des Schülers stehen. Unter den wissenschaftlichen Lehrgegenständen wird man keinen von vornherein als einen solchen bezeichnen dürfen, auf den bei der Versetzung nichts ankäme. Die Leistungen in jedem einzelnen werden bei der Beurtheilung der Reife in Betracht zu ziehen sein; aber verhältnismäßig schwerer werden Mängel in solchen wiegen, welchen eine größere Stundenzahl gewidmet ist, in denen auch schriftliche Leistungen gefordert werden und in welchen die Möglichkeit, dem Unterricht der höheren Classe zu folgen, von der genügenden Aneignung des Pensums der vorigen Classe abhängig ist. In geringerem Grade ist letzteres der Fall bei der Religionslehre, Geschichte und Geographie, Naturkunde, in höherem beim sprachlichen Unterricht, in der Mathematik und im Rechnen. Daher werden diese Gegenstände als die Hauptfächer zu betrachten sein, in welchen erhebliche Mängel die Versetzung verhindern. Bei den Leistungen im deutschen Unterricht, welche häufig nicht genügend berücksichtigt werden, ist sprachliche und logische Correctheit streng zu fordern, dagegen Mängel an Fruchtbarkeit der Gedanken und stilistischer Gewandtheit, welche oft nur durch Wachsthum an Lebenserfahrung beseitigt werden, mit Nachsicht zu beurtheilen. Auf der schlesischen Directorenconferenz von 1867 wollten nur 17 Stimmen gegen 11 das Deutsche als Hauptfach anerkennen, das bei der Versetzung in allen Classen zu berücksichtigen sei. Sonst wurden dort für das Gymnasium das Lateinische, Griechische, die Mathematik und das Rechnen mit 27 Stimmen gegen 1, für die Realschule Lateinisch, Mathematik und Rechnen, Englisch, Französisch und Physik mit 24—27 Stimmen gegen 4—1 als Hauptfächer anerkannt.

Vor der Versetzung eines Schülers ist aber nicht bloß zu erwägen, ob derselbe das in seiner Classe zu erreichende und für den Eintritt in die höhere Classe nothwendige Maß des W i s s e n s sich erworben habe, sondern auch, ob von ihm der für die höhere Stufe erforderliche Grad geistiger und sittlicher K r a f t erreicht sei. Auch auf das s i t t l i c h e Wesen des Schülers dabei zu achten, empfiehlt sich, weil nur von einem sittlich zuverläßigen, in Ordnungsliebe, treuem Fleiß, Wahrhaftigkeit und anderen Tugenden bewährten Schüler mit Vertrauen erwartet werden kann, er werde auch den schwierigeren Forderungen der höheren Classe genügen. Namentlich wird bei noch lückenhaftem Wissen viel auf den sittlichen Charakter und die geistige Kraft ankommen.

Aber auch noch andere Umstände und Verhältnisse sind bei der Versetzung manchmal, freilich erst in zweiter oder dritter Linie, in Betracht zu ziehen: das Classen- und Lebensalter des Schülers, sein Gesundheitszustand, seine individuellen Anlagen, die Schülerzahl der betreffenden Classen, ihr gesammter wissenschaftlicher und sittlicher Standpunct u. a. Die Abwägung aller dieser Momente, bei welcher die Rücksicht auf die Eigenthümlichkeit des Schülers mit der auf das Wohl der Anstalt vereinigt werden soll, verursacht bei den Versetzungen mancherlei Schwierigkeiten, von deren richtiger, am meisten des pädagogischen Taktes bedürfender Lösung großentheils das rechte Gedeihen einer Anstalt abhängt (s. Bd. III. S. 189 f.). Die Anordnungen der Behörden beschränken sich meist auf allgemeine Bestimmungen. Die pommersche Directoreninstruction

(Wiese, Verordnungen u. Ges. II. S. 157) schreibt z. B. vor: „Für reif kann ein Schüler nur erachtet werden, wenn seine Ausbildung im wesentlichen dem Ziel der Classe entspricht. Bei entschiedener Unreife ist die Versetzung immer zu versagen; ist aber die Reife zweifelhaft, so darf die Versetzung geschehen, wenn anzunehmen ist, daß der Schüler dem Unterricht in der höhern Classe mit Nutzen folgen und zugleich das Fehlende nachholen kann, und wenn mit Rücksicht darauf die Versetzung dem Director nach Berathung mit den Lehrern ohne Nachtheil für die Anstalt und zur eigenen wissenschaftlichen und sittlichen Förderung des Schülers rathsam erscheint." Specieller setzte eine Verfügung des schlesischen Provincial-Schulcollegiums vom 24. April 1856 fest, daß, wenn die Leistungen eines Schülers in mehr als zwei Hauptfächern zur Zeit der Versetzung als „nicht hinreichend" oder „gering" bezeichnet würden, er nicht versetzt werden könnte. Ein genaueres Reglement über das Verhältnis, in welchem die Leistungen des Schülers in den verschiedenen Unterrichtszweigen zu berücksichtigen seien, ist für die Gymnasien und Realschulen in Preußen nicht vorgeschrieben, und es scheint an diesen Schulen das bei den preußischen Fähnrichsprüfungen übliche Verfahren, nach welchem für jede Leistung gewiße Points gegeben werden und eine bestimmte Anzahl von Points für die Reife erforderlich ist, nirgends begehrt zu werden. Auch eine Verordnung der Herzoglich Nassauischen Regierung vom 15. Febr. 1863, welche vorschrieb, daß bei der zur Bestimmung des Rangsitzes in der Classe (Collocation) zulässigen Zusammenrechnung der Noten des Conduitenbuchs die Note für Latein dreifach, für Deutsch und Griechisch zweifach, für alle übrigen Unterrichtsgegenstände (Mathematik sollte in Arithmetik und Geometrie geschieden werden), sowie für Fleiß und Betragen einfach gerechnet werden sollte, schloß ausdrücklich aus, daß die Versetzung von einem Rechenexempel abhängig gemacht würde, zumal von den bei der Collocation zulässigen. Die badische Schulordnung von 1869 fordert dagegen (§. 38 ff.), daß die Promotionsvorschläge im Einklange mit der Jahreslocation stehen und daß für diese die nach Zahlen von 1 bis 5 zu bestimmenden Censuren der Schüler in den einzelnen Fächern zu Grunde gelegt werden. Bei der Aufstellung der Gesammt- oder Durchschnittsnote des Schülers seien die einzelnen Fächer nach dem Verhältnis ihrer Wichtigkeit, welches im allgemeinen durch die Zahl der jedem Unterrichtsgegenstande zugewiesenen Wochenstunden ausgedrückt werde, in Berechnung zu bringe.

4. Wie wird der Kenntnisstand der zu versetzenden Schüler am besten ermittelt? Manche meinen, daß der Lehrer im Laufe des Unterrichts hinreichende Gelegenheit habe, den Schüler kennen zu lernen und ihn zu prüfen, ob er für die Versetzung reif sei, daß es daher einer besonderen Versetzungsprüfung nicht bedürfe. Das Ergebnis einer solchen, sagt man, sei außerdem wegen der dabei möglichen Täuschungen und Zufälligkeiten ein unsicheres und deshalb wenig brauchbares. Der Maßstab zur Beurtheilung der Schüler müße nicht von einer Leistung am Schluß des Cursus, sondern von dem Fortschritte hergenommen werden, den sie gleichmäßig durch das ganze Jahr hin gemacht haben. Die erhebliche Mühe und Arbeit, welche mit der Abhaltung der Versetzungsprüfungen, namentlich für die Directoren, verbunden sei, entspreche nicht ihrem Nutzen. Ja diese Prüfungen seien schädlich, weil sie den Schüler verleiten, nicht in ruhigem, gleichmäßigem Fortschreiten, sondern durch übermäßige Anstrengungen gegen Ende des Cursus sich die Versetzung erringen zu wollen (s. z. B. Pädag. Revüe 1848. Bd. XX. S. 24).

Viele jedoch erachten die Abhaltung einer Versetzungsprüfung, wenn nicht für nothwendig, doch für zweckmäßig, um Lehrern und Schülern möglichst viel Klarheit über den Stand der Kenntnisse zu verschaffen. So die Vota aller pommerschen Gymnasien und aller Mitglieder der pommerschen Directorenconferenz vom Jahr 1864. Sie seien nützlich, sagt dort zusammenfassend der Referent (Dir. Niemeyer), sowohl für den Schüler, der durch sie zu Repetitionen veranlaßt, in Selbsterkenntniß gefördert und zu der Ueberzeugung, ihm sei sein Recht geschehen, gebracht werde, als auch für die Eltern, die dadurch die Beruhigung empfangen, es sei bei der Versetzung ordentlich, sorgfältig und

ohne Willkür zugegangen, ferner für die Lehrer, deren Urtheil dadurch in passender Weise ergänzt werde, endlich für den Director, der so einen summarischen Ueberblick über die Leistungen der Anstalt und über die Zweckmäßigkeit der Methoden, der Lehrmittel und des Unterrichtsplanes gewinne (Prot. S. 18). Auf der schlesischen Directorenconferenz von 1867 (Prot. S. 75) erklären nur 14 Stimmen, unter welchen die des Vorsitzenden, gegen 14, Versetzungsprüfungen für wünschenswerth und nothwendig. In der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1858, S. 335, ff., findet ein Schulmann, der die Hauptursache der Noth, welche das Maturitätsexamen noch immer mache, in dem Mangel an Strenge bei den Versetzungen von einer Classe in die andere sieht, zur Abhülfe dieses Mangels und zur Ermittlung der Versetzungsfähigkeit eine unter Controle des Directors mündlich und schriftlich abgehaltene Translocationsprüfung schlechterdings nothwendig. Das Ergebniß sei sicher genug; denn die Angst des Examens, die übrigens der tüchtige Schüler entweder gar nicht oder nur zugleich mit dem Bewußtsein des Gelingens fühle, könne hier und da wohl ein Versehen, aber nicht grobe Fehler in Masse veranlassen. Andererseits gebe die Prüfung dem Geist eine ungewöhnliche Spannung, durch welche das Gelingen erleichtert werde, und gewöhne in einer auch für das spätere Leben nützlichen Weise daran, sich, wo es gilt, zusammenzunehmen. Auch im Artikel „Gymnasium“ Bd. III. S. 194 werden die Versetzungsprüfungen von Kramer für so in der Natur der Sache begründet erklärt, daß es unbedingt als ein Mangel bezeichnet werden müße, wenn sie nicht stattfinden.

Die Vorschriften hierüber sind verschieden. In Pommern und Brandenburg fordern die Instructionen der Directoren, daß jeder Versetzung eine schriftliche und mündliche Prüfung vorangehe; in den Provinzen Preußen und Sachsen ist es dem Ermessen der Directoren überlassen, ob sie Versetzungsprüfungen anordnen wollen; in Schlesien und Westfalen sind solche nur für zweifelhafte Fälle vorgeschrieben. Zum Theil werden sie durch die hie und da angeordneten regelmäßigen Classenprüfungen, auch durch die öffentlichen Prüfungen ersetzt, welche jedoch zu wesentlich anderen Zwecken eingerichtet sind. Die badische Schulordnung schreibt (§. 35) ein schriftliches und mündliches Promotionsexamen vor.

Wie in Baden, so ist auch an anderen Orten die Versetzungsprüfung in den Hauptfächern gewöhnlich eine schriftliche und mündliche, wofür sich die schlesische Directorenconferenz von 1867 mit 20 gegen 8 Stimmen entscheidet. Die Fachlehrer lassen entweder von allen Schülern der Classe, oder von den nach einer Vorprüfung ausgewählten, oder von solchen, die sich zur Versetzung melden, schriftliche Probearbeiten anfertigen, corrigiren und beurtheilen sie, legen sie dem Director vor und prüfen mündlich in dessen Gegenwart; der Director macht sich dabei Notizen und stellt zuweilen selbst Fragen, um sich über jeden zur Versetzung stehenden Schüler selbst ein Urtheil zu bilden. An der mündlichen Versetzungsprüfung alle Schüler der Classe theilnehmen zu lassen, damit also diese Prüfung in eine Classenprüfung zu verwandeln, was u. a. Lattmann empfiehlt (über die Frage der Concentration 1860, S. 322), ist insofern nicht zweckmäßig, als dann die Prüfung mit den zur Versetzung in Frage kommenden nicht eingehend genug sein kann. Die Auswahl aber der Schüler, welche wegen der Versetzung geprüft werden sollen, entweder dem Ermessen der Lehrer oder der eigenen Entschließung der Schüler zu überlassen, ist mislich, weil in beiden Fällen Irrthümer leicht vorkommen. Das richtigste, vom subjectiven Belieben am wenigsten abhängige Verfahren besteht darin, daß in der Regel alle Schüler, welche den Cursus der Classe durchgemacht und ihr Pensum absolvirt haben, zur Versetzungsprüfung herangezogen, bei derselben aber die nach ihren bisherigen Leistungen unzweifelhaft reifen oder unreifen weniger befragt werden, als die von zweifelhafter Reife. Zu dem Zwecke empfiehlt es sich, wie die pommersche Directoreninstruction vorschreibt, daß der Ordinarius ein Verzeichnis aller Schüler der Classe, welche das Pensum derselben absolvirt haben, mit Bemerkungen über den von jedem erlangten Grad der Reife nach Rücksprache mit den übrigen Lehrern der Classe aufstelle und dem Director vor der mündlichen Prüfung vorlege.

An einigen Gymnasien der Provinz Sachsen besteht die in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen von 1858, S. 337, als besonders zweckmäßig empfohlene Einrichtung, daß der Fachlehrer der nächst höheren Classe die Aufgaben zu den Versetzungsarbeiten dictirt und corrigirt und auf Grund dieser Prüfung miturtheilt, wodurch unter Umständen das Urtheil des Classenlehrers ergänzt und berichtigt werden kann. Anderswo, wie in Pommern, ist vorgeschrieben, daß die schriftlichen Prüfungsarbeiten zwar von dem Fachlehrer derselben Classe aufgegeben und corrigirt, aber nachher dem entsprechenden Fachlehrer der höheren Classe mitgetheilt werden. Bei dem mündlichen Examen wird seine Anwesenheit in der Regel zu fordern sein, damit er seine künftigen Schüler im voraus kennen lerne und gegen die Versetzung zu schwacher Einspruch erheben könne.

Freilich darf der Ausfall der schriftlichen und mündlichen Prüfung nicht allein über die Versetzung entscheiden. Die auf Grund der Erstehung eines ganzen Semesters oder Schuljahrs gemachten Mittheilungen der Lehrer über die sonstigen Leistungen, namentlich über den Ausfall der schriftlichen Classenarbeiten, müßen immer ins Gewicht fallen und werden unter Umständen einen ungünstigen Ausfall der Prüfung decken können.

5. Wer soll über die Versetzung entscheiden? Daß bei der Beschlußfassung über die Versetzung die Lehrer der Classe wenigstens eine berathende Stimme abzugeben haben, ist unbestritten; denn schwerlich wird jemand ein sicheres Urtheil über die Reife des Schülers gewinnen, ohne die Urtheile derjenigen zu hören, welche ihn bis dahin unterrichtet und so seine Fähigkeiten und Leistungen im einzelnen kennen gelernt haben. Es fragt sich aber, wer über die Versetzung zu beschließen, wer in zweifelhaften Fällen zu entscheiden haben solle. Die hierüber geltenden Vorschriften und Meinungen lauten verschieden. Nach der badischen Schulordnung (§. 35) werden für die einzelnen Promotionen von den betreffenden Classenconferenzen die Anträge gestellt; die endgültige Beschlußfassung steht der Gesammtconferenz zu; die Promotionen in die oberste Classe jedoch bedürfen der Bestätigung der Oberschulbehörde. Elsperger (oben Bd. IV. S. 231) will die Entscheidung über die Versetzung dem Lehrercollegium überlassen sehen, Lattmann (über die Concentration S. 322) nur die Versetzungen von Tertia an, während die der unteren Classen von den Lehrern der Classe zu bestimmen seien. In Preußen wird die Versetzung an kleineren Anstalten gewöhnlich in der Gesammtconferenz, an größeren wohl meist in Conferenzen, die der Director nur mit den Classenlehrern hält, berathen; beschlossen wird sie in der Regel von den letzteren und dem Director, in den Provinzen Preußen, Schlesien und Westfalen unter Hinzutritt des Ordinarius der nächsthöheren Classe. Die Entscheidung in zweifelhaften Fällen treffen gemäß der Directoreninstruction der Provinz Preußen durch Stimmenmehrheit die Lehrer der betreffenden Classe, der Ordinarius der nächst höhern und der Director, welchem letzteren nur gegen eine ihm nicht gerechtfertigt scheinende Versetzung ein Veto zusteht (nicht gegen das Zurückhalten eines ihm reif scheinenden Schülers). In Schlesien und Westphalen entscheiden der Director, der versetzende und der aufnehmende Ordinarius, in Brandenburg und Pommern der Director allein. Die betreffende Bestimmung der pommerschen Instruction (Wiese, Verordnungen und Ges. II. S. 157) lautet: „Unter Mittheilung der Ergebnisse der Versetzungsprüfung ist die Versetzung in der Conferenz zu berathen, wobei der Ordinarius zuerst seine Vorschläge zu machen und jeder Lehrer der Classe sein Votum abzugeben, jedoch der Director auf seine Verantwortlichkeit, nach seiner gewissenhaftesten Ueberzeugung von der Reife des Schülers allein zu entscheiden hat." Für diese Anordnung sprechen folgende Gründe. Der Director bildet sich ein Urtheil auch über Schüler, welche er nicht selbst regelmäßig unterrichtet, durch Besprechungen mit ihren Lehrern bei den Censurconferenzen und sonst, durch Warnehmungen bei den Inspectionen des Unterrichts und in von ihm gehaltenen Vertretungsstunden, durch seine Revisionen der schriftlichen Arbeiten und der Classentagebücher, endlich durch die Ergebnisse der in seiner Gegenwart oder unter seiner Mitwirkung vorgenommenen Versetzungsprüfung. Man muß ferner annehmen, daß der Director durch Einsicht, Erfahrung und Rechtschaffenheit des

Charakters in der Regel vorzugsweise befähigt ist, das von ihm über einen Schüler gewonnene Urtheil in der rechten Richtung geltend zu machen. Jedenfalls hat er vornehmlich die Aufgabe, das Ganze der Schule zu überschauen und in gleichmäßigem, gedeihlichem Fortgang zu erhalten, Einseitigkeiten und Schroffheiten einzelner Lehrer auszugleichen, allzu großer Nachsicht zu wehren, die Ansprüche und Erwartungen der Eltern mit den Forderungen der Schule zu vermitteln. Um diese Aufgabe erfüllen und bei den Versetzungen die mannigfachen Rücksichten nehmen zu können, deren Verletzung dem Gedeihen der Schule sowohl im Innern, als in ihren Beziehungen nach außen wesentlich schadet, muß dem Director, der ja vorzugsweise für das Gedeihen der von ihm geleiteten Anstalt verantwortlich ist, die endgültige Entscheidung über die Versetzung allein zustehen. Natürlich darf er keinen Schüler versetzen, ohne sich zuvor mit den Lehrern desselben berathen zu haben, und gewiß wird er höchst selten gegen den Rath einsichtsvoller Lehrer einen Schüler versetzen oder zurückhalten; aber die Befugnis dazu muß er besitzen, damit er stets jeder sich etwa geltend machenden Einseitigkeit entgegenzutreten vermag und, wenn er wirklich die Umsicht, den Takt und die Unparteilichkeit besitzt, die zu den nothwendigen Eigenschaften eines Directors gehören, sein auf das Wohl der ganzen Anstalt gerichtetes Wirken nicht durch Eigensinn oder Unverstand gehindert werde.

Die Versetzungen einer Anstalt sind in Baden gemäß §. 36 der dortigen Schulordnung auch für die anderen Anstalten des Landes bindend. In Preußen ist kein Director verpflichtet, das Urtheil eines andern Directors über den die Schule wechselnden Schüler unbedingt zu respectiren und diesen ohne Prüfung in die Classe zu setzen, für welche er im Abgangszeugnis als reif bezeichnet ist. Ja eine Verordnung des Provinzialschulcollegiums zu Magdeburg vom 24. Sept. 1859 (bei Wiese I. S. 182) hat angeordnet, daß jeder Schüler, welcher von einem Gymnasium zu einem andern übergehe, bei dem letzteren einer Prüfung zu unterwerfen sei, bei welcher das Zeugniß des bisher von ihm besuchten Gymnasiums zum Ausgangspunct dienen, aber auf die Frage, für welche Classe er geeignet sei, ohne Einfluß bleiben müße. **Wehrmann.**

Verstand s. Erkenntnisvermögen (S. 191—3), Urtheilskraft, Vernunft.

Versuchung s. Probe.

Verträglichkeit. Im allgemeinen wird man wohl behaupten dürfen, daß diese Tugend den meisten Kindern natürlich ist, also ihre Einpflanzung und Angewöhnung dem Erzieher meist weniger Mühe macht, als manches andere gute. Sind die Kinder von geselliger Art, so lehrt sie schon das Bedürfnis des Umgangs mit andern Kindern und die Freude an denselben, auch manches zu ertragen, sich in die verschiedenen Charaktere zu schicken; sind sie aber ungesellig, zum Alleinsein geneigt, so fehlt ihnen der Anlaß, unverträglich zu sein; denn der Unverträgliche will mit Menschen verkehren, aber er findet alle Augenblicke und an jedem etwas, was ihm zuwider ist, er soll Widerspruch hören, soll einem fremden Willen sich bequemen, und das dünkt ihm unleidlich, deshalb zieht er sich entweder beleidigt zurück — was übrigens mehr als Empfindlichkeit sich charakterisirt (s. d. Art. Bd. II. S. 108), oder braust er auf, bricht rücksichtslos den Verkehr ab, und wenn dies zu einem habituellen, in jedem neuen Umgang wiederkehrenden Fehler wird, dann eben geben wir ihm jenen Namen. Haftet dieses große sittliche Uebel einem Erwachsenen an, so bleibt ihm gegenüber nichts übrig, als daß sich jedermann von ihm zurückzieht; ist man als Hausgenosse, als College durchaus gezwungen, mit ihm zu verkehren, so wird man sich auf die allernöthigsten Berührungen beschränken und den auch so noch unvermeidlichen Hader, weil man doch nicht immer nachzugeben im Stande ist, als eine der Plagen des Lebens erdulden. Aber dann ist die Frage, ob solch unglückliche Neigung und Gewohnheit die Erziehung verschuldet hat? Ist nicht eine Naturanlage hiezu schon vorhanden, so wird die Erziehung, also das schlechte Beispiel der Eltern, oder gar die von ihnen ausgehende Aufreizung, der Junge soll sich nichts gefallen lassen, schwerlich viel Unheil anrichten; dem Kinde kann eher die

Unverträglichkeit der Eltern zur Abschreckung werden, und wenn es etwa auch durch täglichen Streit, durch häufige Auftritte im Hause oder mit Nachbarn daran gewöhnt wird, daß es meint, so sei nun einmal die Welt und das Leben, man könne auch mit Dienstboten nur auf dem Kriegsfuß stehen, so wird es doch, in eine friedlichere Umgebung versetzt, das Wohlthuende derselben alsbald empfinden. Ist es aber selber zur Unverträglichkeit geneigt, geräth es mit jedem Kameraden nach kurzer Frist in Händel: was ist alsdann zu thun? In manchen Fällen kann schon das einfachste Mittel wirken, daß man nemlich kategorisch gebietet: ihr müßt euch vertragen; daß man dem Unverträglichen nicht erlaubt, von den andern wegzubleiben, bis er selber einsieht, er könne so nicht durchkommen, es sei also besser und klüger, er bezwinge sich und schicke sich in anderer Art und Weise. Man darf sich Glück wünschen, wenn das Uebel so durch Abgewöhnung allmählich beseitigt wird. Unter Geschwistern sind die Ausbrüche der Unverträglichkeit kurzweg mit Züchtigung zu bestrafen; auch wer von den Habernden im einzelnen Falle sachlich berechtigt war, mit dem Betragen des andern unzufrieden zu sein, war doch nicht berechtigt, um deswillen den Frieden zu stören; jedem Friedensstörer — unter Schuljungen wie unter Potentaten, gehört die Ruthe. Aber gesichert kann der Erfolg doch nur dann sein, wenn die inneren Quellen verstopft werden, aus denen diese sittliche Krankheit entspringt. Das ist derjenige Egoismus, der überall nur sich selbst, die eigene Meinung, das eigene Recht oder vermeintliche Vorrecht für maßgebend hält und darum durch jeden Widerspruch aufgebracht wird, und der auf die Gemeinschaft mit andern Menschen so wenig Werth legt, daß er jeden Freund, auch dem vorher das Wohlwollen und Zutrauen geschenkt worden war, ohne Bedenken aufgiebt und zurückstößt, sobald derselbe nicht jeder Laune oder Anmaßung sich in blindem Gehorsam fügt. Der Erzieher darf also solch einen Jungen in der Meinung, die er von sich, von seinem Recht und dem Unrecht des andern hat, niemals bestärken; er muß, selbst wenn derselbe einmal materiell in seinem Recht wäre, ihm als Christenpflicht einprägen, daß man dem Nebenmenschen vergeben, seine Fehler in Liebe tragen, um des Friedens willen vieles stille hinnehmen müße; außer den religiösen und sittlichen Motiven, die hiefür geltend zu machen sind, muß ihm vorgestellt werden, daß er so, wie er sei, nicht durch die Welt komme, daß er selbst am meisten unglücklich dabei sein würde; schon jetzt ist an das eigene innerste Gefühl des Zöglings zu appelliren, wie übel er daran sei, wenn niemand mit ihm umgehen möge, wenn seine Altersgenossen nicht mit ihm spielen mögen, wenn man ihn überall zu meiden suche. Auch die Erfahrung ist zu benützen, die der Unverträgliche selber zu machen bekommt, daß er seine Zwecke doch nicht erreicht, sein Benehmen also ebenso thöricht wie unangenehm und unrecht ist. Möglicherweise können allerdings auch physische Ursachen — wie beim Eigensinn (vgl. d. Art. Bd. II. S. 63) — mitwirken; wegen Kränklichkeit wird so manchem Kind mehr zugelassen und zugestanden, als recht und gut ist, und kommt es dann unter andere, so macht es die ihm zur Gewohnheit gewordenen Ansprüche. Da kann nur die Erfahrung zum Heilmittel werden, daß es mit seinen Ansprüchen schlechterdings nicht durchdringt; die Rücksichtslosigkeit der Kameraden ist einem solchen eine bittere, aber heilsame Arznei, so daß oftmals auch in dieser Beziehung die Schule gut macht, was im Hause versäumt oder nicht zu Stande gebracht worden. — Wie viel übrigens immer und überall das gute Beispiel der Eltern und älteren Geschwister, die Sitte und der Ton des Hauses wirkt, davon geben die Quäker einen Beweis; man braucht jedoch kein Quäker zu sein, um den Kindern mit der That zu zeigen, daß es sehr wohl möglich ist, durch freundliches Zuvorkommen, durch die Maxime, mit demjenigen, was man selber in aller Stille thun kann, keinem andern Menschen Mühe zu machen, durch möglichste Beseitigung der Anlässe zum Streit und durch die echt christliche Geduld, da nach des Apostels Wort einer des andern Last trägt, also auch, wenn er wirklich etwas tragen muß, sich dadurch nicht erbittern, nicht aus der Fassung bringen läßt, — Frieden zu halten, selbst mit schwer zu behandelnden Menschen.

Palmer.

Vertrauen. Trûwe, triuwe, trouwe ist das Stammwort, von dem „vertrauen" herstammt, das Adjectivum triuwe = treu, zuverläßig, das ebenso lautende Substantivum = Treue, Zuverläßigkeit, Aufrichtigkeit, Wohlmeinenheit gehören zu demselben Stamm, von dem aber auch trût = traut, lieb, seinen Ursprung nimmt. Die Vorsilbe ver macht das im Simplex angezeigte Verhältnis der Treue und des Glaubens zu einem vollständigen. Das also ist der Anschauungskreis, in welchem wir uns bei diesem Worte bewegen. Vertrauen ist der auf die Zuverläßigkeit einer Person gegründete Glaube an dieselbe, sei es nun, daß diese Zuverläßigkeit mehr ahnungsweise vorweggenommen wird, sei es, daß sie erprobt ist. In das Verhältnis dieses Glaubens an jemand greift das Verhältnis der Liebe ein, wie es schon in jener Wortverwandtschaft zwischen treu (zuverläßig) und traut (lieb) angedeutet ist.*) Den Personen, welche man liebt, vertraut man; man ist überzeugt, daß man sich auf ihre Gesinnung verlassen könne; wem man hingegen mistraut, gegen den ist schon die Liebe gelockert. Aber man kann allerdings auch von der Zuverläßigkeit solcher Personen überzeugt sein, die man nicht in besonderem Sinne liebt. In unsren Geschäften z. B. vertrauen wir denen am meisten, welche uns durch ihre Geschäftskenntnis und Geschicklichkeit Aussicht zu einer guten Erledigung unsrer Geschäfte geben und uns außerdem durch ihre Ehrlichkeit gegen Uebervortheilung sicher stellen. Solchen Personen vertrauen wir auch gerne etwas an, sei es, daß sie uns ein Gut bewahren, sei es, daß sie einen Auftrag ausführen sollen. So übergiebt ein Lehrer etwa seinen Schülern Arbeiten zu gegenseitiger Correctur verständigerweise nur dann, wenn die Schüler nicht nur die nöthigen Kenntnisse besitzen und die nöthige Gewissenhaftigkeit, welche außer der hinreichenden Ehrlichkeit auch die mit vollem Nachdruck der Sache zugewendete Aufmerksamkeit umfaßt; fehlt die eine oder die andere Eigenschaft, so kann auch der Lehrer dem Schüler nicht die Correctur übertragen. In solchen Fällen also hat das Vertrauen mit der Liebe nichts zu thun, jedenfalls erscheint es nicht als ein Erzeugnis der Liebe.

Nach dieser vorläufigen Feststellung des Wortverstandes dürfen wir auf die Sache selbst eingehen, nemlich auf die Bedeutung, welche dem Vertrauen in der Erziehung zukommt. Hier nun nimmt es in der That eine centrale Stellung ein, es muß die Grundstimmung sein, welche sich durch das ganze Werk der Erziehung hindurch zieht, das Band, welches alle diejenigen Personen unter einander verbindet, welche an dieser Aufgabe betheiligt sind. Das Vertrauen aber, welches zwischen dem Zöglinge und dem Erzieher bestehen muß, so daß nicht nur jener diesem vertraut, sondern auch dieser jenem Vertrauen entgegenbringt, muß sich darauf gründen, daß auch der Erzieher sich selbst vertrauen kann. Das reicht aber noch nicht aus, auch alle diejenigen, welche zusammen an der Erziehung arbeiten, müßen einander vertrauen, und die Erziehung muß endlich auch dahin wirken, daß der Zögling immer mehr auf seine eigene Kraft und auf seinen Charakter vertrauen darf. Ueberall aber wird sich als Ergänzung und Begründung das Gottvertrauen hindurchschlingen müßen, damit das Ganze nicht auf schwankendem Grunde steht oder nicht doch nur lose in seinen Theilen an einander gehängt ist. Es versteht sich, daß es sich bei allen diesen Wechselbeziehungen um ein solches Vertrauensverhältnis handelt, das seine Verwandtschaft mit der Liebe nicht verleugnet.

So schädlich für den Erzieher Dünkel, Selbstüberschätzung ist, so wenig kann er des bescheiden begrenzten Vertrauens zu sich selbst entbehren. Wer nicht die nöthigen Gaben besitzt, um der Erziehung vorzustehen, wem die ausreichenden Kenntnisse für seine Lehraufgabe fehlen, wer sich auf seine Selbstbeherrschung nicht verlassen kann, der wird unsicher in seinem ganzen Auftreten, er wird sich Blößen geben, die er künstlich zu verdecken sucht, er wird launenhaft und ungerecht werden und, indem er nicht jenes nothwendige mit Ehrfurcht verbundene Vertrauen dem Zöglinge einzuflößen vermag, welches

*) Hier in Frankfurt a. M. scheint treu eine Steigerung von lieb zu sein. Man sagt z. B von einem Kinde: „es ist so lieb, so goldig, so treu."

allein den guten Erfolg sichert, bringt er Unterricht und Erziehung in ein bedenkliches Schwanken. Um nun ein solches Vertrauen zu sich selbst haben zu können, muß man eine fortwährende ernste Selbstzucht ausüben, sich gründlich auf die erzieherische Aufgabe im allgemeinen und auf jeden einzelnen Theil derselben vorbereiten und sich nicht durch scheinbare Erfolge täuschen lassen. Wer aber im allgemeinen seiner Sache gewiß ist, der wird nicht durch einen Mangel im einzelnen, wenn er sich nicht häufig wiederholt, das Vertrauen verscherzen; nur muß er durchaus wahrhaft sein und darf nicht, statt etwa einen Irrthum, ein Nichtwissen zuzugestehen, dasselbe künstlich bemänteln wollen nach Art schwacher Seelen. Hat der Zögling einmal angefangen an der unbedingten Glaubwürdigkeit seines Erziehers zu zweifeln, so wird ihm ein solches meist ungeschickt und unsicher ausgeführtes Verdecken des wahren Sachverhältnisses leicht durchsichtig sein, und während der Erzieher sich das Vertrauen des Zöglings zu sichern suchte, hat er sich um dasselbe gebracht. Hierher gehört auch jene künstliche Maschinerie, durch welche Rousseau seinen Emil zum Theil unterrichtet, so in jenem mit dem Taschenspieler auf der Messe abgekarteten Spiele (Livre 3. Ausg. von 1867, Paris Firmin Didot frères S. 187 ff., vgl. auch den Art. Rousseau VII, 260 ff.), bei welchem er den Knaben durch alle Aufregungen befriedigter und beschämter Eitelkeit hindurchführt, um ihn mit dem Magnetismus bekannt zu machen. Vor solchen zurechtgemachten Schauspielereien muß sich die Erziehung in Acht nehmen; gelingt dem Zögling einmal ein Blick hinter die Coulissen, so wird er auch in andern Fällen leicht Schauspiel und Coulissen vermuthen; sein Vertrauen auf die Zuverläßigkeit des Erziehers ist hin, und mit diesem muß auch nothwendig die ehrfurchtsvolle Achtung vor demselben schwinden; ja der Zögling wird sich etwas darauf zugute thun, auch geschickt mit seinem Lehrmeister Komödie zu spielen. — Auf diesem Gebiete der Wahrhaftigkeit und unbedingten Zuverläßigkeit liegt übrigens auch die Klippe, an welcher manche Eltern scheitern. Das Kind blickt zu ihnen, durch die ihm seine ersten Kenntnisse vermittelt worden sind, auf, als müßten sie alles wissen und ihm jede Frage beantworten können, da halten sie es nun für nothwendig, ihr Nichtwissen künstlich zu verdecken, oder sich mit unwahren Ausflüchten um die Beantwortung der Fragen herumzuwinden, die sie entweder aus Unwissenheit nicht zu beantworten vermögen, oder aus andern Gründen, welche sie von der offenen Beantwortung zurückhalten. Durchschaut das Kind das Verfahren, so wird es mistrauisch werden, während die rechte Weisheit wohl den richtigen Weg ohne Verletzung der Wahrheit gefunden und dem Kinde das demüthige Bekenntnis des überhaupt unzureichenden menschlichen Wissens abgelegt hätte. Schlimmer noch ist es, wenn die Unwahrheit ganz unbefangen zu Tage tritt, wenn wohl gar das Kind im Dienste der Eltern selbst zur Unwahrheit angehalten wird, z. B. sogenannter Höflichkeit wegen dem unerwünschten Besucher die Anwesenheit von Vater oder Mutter verleugnen muß. Da verliert das Kind natürlich früh das Vertrauen zu den Eltern, und es eröffnet sich ihm der Blick in eine Welt der Erwachsenen, in der es nicht unerlaubt scheint, sich gegenseitig zu belügen.

Aber das Kind braucht mehr als die Zuversicht auf die geistige Ueberlegenheit, die Aufrichtigkeit und Gerechtigkeit seiner Erzieher, es muß auch von der Liebe derselben überzeugt sein. Das Kind ist liebebedürftig und im normalen Zustande glaubt es auch leicht an die Liebe der Erwachsenen, mit denen es verkehrt, namentlich seiner Eltern Liebe vertraut es unbedingt; denn von ihnen hat es ja von Anfang an Gutes erfahren, an der Brust der Mutter, auf dem Schoße des Vaters. Nicht umsonst darf das: „Lasset die Kindlein zu mir kommen!“ in der christlichen Welt erklingen. Dem Beispiele des Meisters muß der Jünger folgen. Deshalb hat auch der Apostel Paulus mit der Zucht und Vermahnung zum Herrn, in der die Kinder aufgezogen werden sollen, unvereinbar gefunden, daß die Väter ihre Kinder zum Zorne reizen (Ephes. 6, 4) und an andrer Stelle (Col. 3, 2) gewarnt, die Kinder zu erbittern, daß sie nicht scheu werden; und Luther erklärt es als das Erste, das der Apostel den Kindern wolle gethan haben, daß die Eltern ihre Kinder nicht zu Zorn und Kleinmüthigkeit reizen. Von einem solchen

Menschen, der eben durch eine solche falsche Behandlung einen Haß und ein Mistrauen zu seinen Eltern habe und ganz an ihnen verzage, könne man nichts hoffen. Ein Kind, das einmal blöde und kleinmüthig geworden, sei zu allen Dingen untüchtig und verzagt und fürchte sich allezeit, so oft es etwas thun oder angreifen solle; und wo eine solche Furcht in der Kindheit bei einem Menschen einreiße, da möge sie schwerlich sein Leben lang ausgerottet werden. Wer gewöhnt sei, bei einem jeden Worte des Vaters oder der Mutter zu zittern, der erbebe sein Leben lang vor jedem rauschenden Blatte. Damit ist aber auch der schlimmste Verfall des Hauses geschildert, wo mit Härte und Ungerechtigkeit oder mit liebloser Kälte die an die Eltern sich anklammernde kindliche Vertraulichkeit zurückgestoßen wird. Strenge Zucht, von Liebe getragen, durch welche überall die Sorge für das Wohl des Kindes hindurchleuchtet, wird eine solche Scheu nicht hervorbringen, die aus Kindern des Hauses Knechte macht. Wo aber dieselbe herrscht, da wird aus dem Gehorsam der Liebe und Ehrfurcht ein feiger Gehorsam der Furcht, der keine Wurzel im Gemüthe schlägt, und an dessen Stelle bei steigender Entfremdung und Erbitterung zuletzt wohl vollständige Verstocktheit tritt. Bei einigen wird der Weg bis zu diesem Ende schnell durchlaufen sein, andre werden immer wieder versuchen, sich dem Elternherzen zu nähern, bis sie endlich in sich gebrochen diesen Versuch aufgeben. Dann tritt auch jene doppelte Vertrauenslosigkeit ein in Bezug auf die Menschen im allgemeinen und in Bezug auf die eigne Fähigkeit, in der Welt etwas zu leisten. Ja der ganze Glaube an die sittliche Weltordnung und an die göttliche Vorsehung wird untergraben.

Gefährlich für den Erfolg des Erziehers ist außer wirklicher Lieblosigkeit aber auch die Neigung zu Ironie und Satire; mögen dieselben unter Umständen bei der erwachsenen Jugend gegen lächerliche Eitelkeit und anmaßenden Dünkel angewandt werden, um eine heilsame Erkenntnis dieser Fehler zu bewirken, so muß doch der junge Mensch schon von der wohlmeinenden Gesinnung des Erziehers überzeugt sein, wenn dieser Erfolg erreicht und nicht vielmehr Erbitterung hervorgerufen werden soll. Wird aber die Grenze gegen den Spott hin überschritten, so kann der Erfolg nur ein schlimmer sein (vgl. d. Art. Lehrton IV, 304). Wer also von Natur zu einer scharfen Warnehmung fehlerhafter Eigenthümlichkeiten neigt und nun diese Warnehmung gern in Ironie oder Satire einkleidet, der muß, wenn er erziehen soll, gegen diese Neigung ankämpfen, vor allem aber wenigstens danach streben, solche Wendungen sachlich und von eigentlicher Persönlichkeit frei zu halten. Andrerseits aber ist auch weichliches Süßthun, übertriebener Ausdruck des Wohlwollens und der Herzlichkeit kein Mittel, das Vertrauen der Jugend zu erwerben, überhaupt führt kein künstliches Streben danach zum Ziele. Das Kind selbst will keine falsche Vertraulichkeit, kein unwürdiges und ungeschicktes Herabsteigen zum Kindischen; sein unbedingtes Vertrauen zu den Eltern gründet sich, wie wir schon gesehen, wesentlich auch auf die Ehrfurcht, welche es vor seinen Eltern hat, und wo nun der Unterschied ganz verwischt wird, da verliert auch das Vertrauen seinen Boden. Wohl mag der Vater, wie Heinrich IV. mit seinem Sohne auf der Erde herumkriechen und ihn auf seinem Rücken reiten lassen; wohl mag die Mutter sich für die Puppen der Tochter angelegentlich mit interessiren und denselben helfen die kleinen Sorgen erweisen, welche diese für nöthig halten, immer aber müßen Vater und Mutter wieder verstehen, ihre elterliche Würde zur Geltung zu bringen, wenn das Kind glauben soll, es könne sich auf sie durchaus verlassen.

Freilich bleibt noch manches übrig, das sich schwer auf jene von uns angegebenen Gründe zurückführen läßt. Kenntnis der Aufgabe und Hingebung an dieselbe, Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit, Charakterfestigkeit und dabei selbstlose Liebe für das Kind mag zwei Personen gleich eigen sein, und doch kommt ihnen das Vertrauen der Kinder nicht in gleicher Weise entgegen. Dem einen fliegt das Vertrauen so zu sagen zu, der andre muß es sich erst allmählich erwerben. Auch hierin sind die Gaben Gottes verschieden vertheilt, die ganze äußere ansprechende Erscheinung, der herzliche Wohlklang der

Stimme u. dgl. m. erleichtern dem einen seine Aufgabe, die dem andern durch Abwesenheit eben dieser Vorzüge erschwert wird. Wer nun mit solchen Erschwerungen zu thun hat, der muß sich in desto höherem Maße ganz und gar seiner Aufgabe hingeben, dann wird es ihm aber auch gelingen, selbst bei den Mädchen, bei welchen solche äußere Hindernisse schwerer zu wiegen scheinen als bei den Knaben, welche aber auch ihrerseits noch ein größeres Bedürfnis haben, sich vertrauensvoll anzuschließen. — Besitzt der Erzieher einmal das Vertrauen in hohem Grade, so wird er es nicht um kleiner Ursache willen verlieren; einmal verlorenes Vertrauen ist aber schwer herzustellen.

Darin nun hat sicher Locke (Some thoughts concerning education §. 96) Recht, wenn er das fortwährende Beibehalten eines steifen Wesens gegen die Kinder und das Fernhalten derselben von den Eltern durch nie abnehmende Autoritätsmiene tadelt, wenn er vielmehr ein Schwinden dieser Autorität, ein Heranziehen der Kinder allmählich in ein mehr und mehr freundschaftliches Verhältnis verlangt, wenn er will, daß ihnen ein immer erweiterter Spielraum der Selbständigkeit gewährt werde; auch darin mag er wohl Recht haben, daß er will, der Vater solle die Söhne an seinen eigenen Angelegenheiten mit theilnehmen lassen; wenn er aber namentlich will, der Vater solle ihnen auch einen Einblick in seine Vermögensumstände gewähren, und geradezu ausspricht (§. 95): „Je früher ihr euren Sohn als Mann behandelt, desto eher wird er ein Mann sein," — so darf man doch nicht vergessen, daß Locke bei seiner Erziehung wesentlich einen vornehmen englischen Edelmann aus reichem Hause im Auge hat. Daß die englische Erziehung überhaupt eine frühere Selbständigkeit der Jugend bezweckt als die unsre im allgemeinen, davon wird später noch zu sprechen sein. Unzweifelhaft ist aber auch dieses, daß wir durch eigene Abgeschlossenheit dem Kinde gegenüber auch ihm das Herz verschließen, und daß wir uns dadurch selbst den Weg zur Einwirkung auf dasselbe versperren. Kennen wir die Ansichten, Neigungen, Plane, Erkenntnisse und Irrthümer unsrer Kinder nicht, wie sollen wir dieselben berichtigen oder ihr Streben aufmuntern? Lassen uns die Kinder vertrauensvoll in ihr Herz sehen, so werden wir oft mit leiser, fast unfühlbarer Hand sie auf den richtigen Weg zu leiten vermögen, uns viele Umwege, ihnen bittere Erfahrungen sparen. Das findet nun seine verschiedene Anwendung auf das Verhältnis vom Vater zum Sohn, von der Mutter zur Tochter und zwischen den verschiedenen Geschlechtern, aber seine Anwendung findet es in allen Fällen. Zusammengesetzter und schwieriger wird das Verhältnis bei besondern Erziehern und in der Schule; in der letztern natürlich kann nicht jener volle familienmäßige Ton des Hauses herrschen, es kommt namentlich schon in die Knabenschule mehr ein politisches Element. Das Gesetz aber steht bei allen Formen der Erziehung fest: Der Erzieher muß dem Zöglinge Vertrauen beweisen und zwar mit dem steigenden Alter in steigendem Maße. Ist das nicht möglich, so war die Erziehung fehlerhaft. Die Wirkungen des bewiesenen Vertrauens fallen wie alle positiven Wirkungen nicht so leicht in die Augen, man sieht wohl nach Ablauf eines gewißen Zeitraums, wie ein richtig behandelter Baum gewachsen ist, aber sein Wachsthum von einem Tage zum andern nimmt man nicht wahr; wie schädlich hingegen das Mistrauen des Erziehers wirkt, das ist leicht zu erkennen. Wer hinter jeder Ungeschicklichkeit, jedem Muthwillen und übermüthigem, losen Streiche bösen Willen, in jeder Aeußerung des Leichtsinns die Absicht zu kränken vermuthet, wer überhaupt die möglichst ungünstige Auslegung jeder Handlung seiner Zöglinge, seiner Schüler vornimmt, wer ihnen gegenüber auf einem Kriegsfuße zu stehen glaubt, in dem man immer auf seiner Hut sein müße, der schneidet sich selbst allen tiefern Einfluß auf die Jugend ab, und es wird allmählich in der That ein Kriegszustand eintreten, der anfangs ungerechtfertigte Verdacht wird nach und nach gerechtfertigt werden. Ein solcher mistrauischer Erzieher wird nie seines Lebens froh im Verkehr mit der Jugend, er wird gefürchtet, gehaßt, bekriegt und meist besiegt. Der Mistrauische wird oft betrogen; denn seine polizeilich vorsichtigen Maßregeln reichen nicht aus; der Vertrauensvolle, der solchen polizeilichen Apparat verschmäht, sich an den dem größeren Theile der Jugend eigenen Wahrheitssinn

wendet, ohne doch darum blind zu sein und ohne den jugendlichen Leichtsinn außer Rechnung zu lassen, wird meist Offenheit und Vertrauen finden. Während es der Jugend eine gewiße Genugthuung gewährt, aller klug eingeleiteten Untersuchungskünsten des Mistrauischen zu spotten, sei es durch kameradschaftliches Zusammenhalten, sei es durch wirkliche Unwahrheit und Lüge, wird dem vertrauensvollen Lehrer leicht eine Schuld eingestanden, auch wenn keine Straflosigkeit in Aussicht steht; möchte auch vielleicht der einzelne Schuldige sich dem Einflusse dieses Vertrauens entziehen, so kommt es doch bei nicht ganz verdorbenen Schulzuständen meist einer Classengemeinschaft darauf an, das ihr entgegengebrachte Vertrauen nicht zu verscherzen, und sie wirkt dann dahin, daß jener einzelne, den eine Classe selbst leicht ausfindig macht, nicht diesen Zustand störe. Im allgemeinen gilt auch hier das Naturgesetz, daß ein angeschlagener Ton auch in andern Instrumenten den gleichen und verwandten Ton anklingen läßt und zwar um so deutlicher, je voller und reiner er angeschlagen wurde.

Ein Beispiel besonders vertrauensloser Erziehung geben die Jesuiten, deren ganzes Schulsystem auf den ödesten, alle Selbständigkeit des Geistes und des Willens tödtenden Gehorsam gegründet ist (caeca quadam obedientia), der sich nicht nur in der Vollziehung der Befehle (in exsecutione) zeigt, sondern auch in dem vollständigen Aufgeben des eignen Willens dem Willen der Oberen gegenüber, so daß der Zögling nur will, was jene wollen (in voluntate) und auch in dem Aufgeben jeder eignen Meinung, so daß der abweichenden Meinung des Oberen gegenüber sofort die eigne Ueberzeugung verleugnet wird (in intellectu). Der Zögling muß eben ein willenloser Leichnam dem Vorgesetzten gegenüber sein, ein Stab in der Hand des Greises.*) In einem solchen System ist Vertrauen nicht zu gebrauchen. Freundschaftliche Verbindungen der Zöglinge unter einander sind nicht gestattet, der Obere bestimmt die jedesmalige Gesellschaft, ankommende Briefe an die Zöglinge werden erst vom Oberen erbrochen, ebenso die abgehenden offen in die Hand des Oberen gelegt, der dann dieselben zurückhält, oder an ihre Adresse gelangen läßt nach Gutdünken. Unbedingte Willensunterordnung nach oben, Mistrauen und Eifersucht gegen die Mitschüler. Wird auch in den Constitutiones nur von einer sancta aemulatio geredet, so haben wir es doch mit der schlechtesten Form jener vitiosa aemulatio zu thun, quae rivalitati similis est, von welcher Cicero spricht (Tusc. quaest. 4, 26), ja die Aemulation geht vollständig in Rivalität über.**) Dazu gehören denn auch jene feigen Belauerungen und Angebereien der Schüler unter einander, die ein Stück des verruchten Systems des ganzen Ordensgebäudes bilden; und es ist nicht ein Zeichen des Vertrauens im Schulleben, wenn einzelnen Schülern Aemter übertragen werden, sie werden eben nur als mitwirkende Räder in die ganze Maschinerie des Mistrauens eingefügt. (Vergl. d. Art. Angeberei Bd. I. S. 146 f. D. Red.)

Ganz anders verhält es sich mit den Aemtern der Schüler im Trotzendorf'schen Erziehungsstaate; seinen Oekonomen, Ephoren und Quästoren hatte er wirklich einen Theil der Schulverwaltung vertrauensvoll in die Hand gelegt. Den 12 von ihm gewählten Senatoren mit ihrem Consul und den 2 Censoren lag in der That eine offene Mitwirkung in der Schulzucht und am Schulregimente ob. Freilich behielt er sich seine Stellung als dictator perpetuus vor. Aber nicht mit Unrecht durfte er wohl vertrauen, daß „die als Männer den Gesetzen gemäß regieren würden, welche als Knaben den Gesetzen gehorchen gelernt hätten," zumal ihnen z. Th. eine Mitwirkung bei der Handhabung der Gesetze übertragen war.***)

Einigermaßen verwandt damit erscheinen die englischen öffentlichen Schulen, namentlich was uns von Rugby unter dem Regiment von Thomas Arnold berichtet wird. Hier vereinigt sich auch wie bei Trotzendorf mit dem religiösen Elemente ein politisches. Auch

*) Vgl. d. Art. Jesuiten, Jesuitenschulen Bd. 3, S. 776 ff., namentlich aber auch die Constitutiones Soc. Jesu selbst Pars 3, Cap. 1, bes. §. 1.

**) Vgl. d. Art. Wetteifer.

***) Vgl. K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik Th. 1. S. 218 ff. und d. Art. Trotzendorf.

bei Arnold gilt die Frömmigkeit als der Weisheit Anfang, auch er will Männer erziehen. Der Zeitcharakter, der Nationalcharakter und das Wesen beider Männer bestimmen natürlich manches anders. Jenes trotzendorf'sche Verbot, zur Sommerzeit kalt zu baden, im Winter aufs Eis zu gehen oder sich mit Schneeballen zu werfen, damals nicht ungewöhnlich, würde einer englischen Jugend gegenüber, die bei ihrem Cricket- und Fußballspiel zu körperlicher Rüstigkeit und auch von dieser Seite her zur Selbständigkeit erzogen wird, unerhört sein. In England ist noch jetzt jenes locke'sche Verfahren maßgebend, daß man den Knaben früh als einen Mann behandelt, damit er desto eher anfange, ein Mann zu sein, und alle Berichterstatter pflegen ein günstiges Urtheil über das letzte Resultat dieses Verfahrens abzugeben, selbst über die der obersten Classen (sixth-form und auch schon fifth-form) mit weitgehendem Vertrauen zuertheilte Aufsicht und Herrschaft über die Knaben der unteren Classen (lower boys). Welche heilsame Wirkung aber bei weiser Leitung durch ein solches Vertrauensverhältnis hervorgebracht werden kann, davon wird uns in Tom Brown's Schuljahren *) aus der Schulleitung des schon genannten Thomas Arnold ein lehrreiches Beispiel erzählt. Als Tom Brown Gefahr lief, trotz seiner guten Natur in den gerade damals eigenthümlichen Verhältnissen der Anstalt zu Grunde zu gehen, vertraute ihm Arnold die Fürsorge für einen ihm fremden, lieben, guten, aber schüchternen, zaghaften und weinerlichen Knaben Georg Arthur an, der keinen Vater mehr hatte und dessen guter, sanfter Mutter fast das Herz gebrochen war bei dem Abschiede von diesem ihrem Sohne. Dieser Vertrauensbeweis wurde anfangs mit Seufzen entgegengenommen, aber der Rector durfte sich doch nicht getäuscht haben, und Tom Brown, dessen Verwilderung sonst immer höher gestiegen wäre, wurde dadurch gehoben und gerettet, daß ihm vertrauensvoll eine Aufgabe gestellt worden war, die ihn mehr als seine Spiele und Schulstreiche fesselte. Auch jenem andern bekam die Gesellschaft gut, denn während Tom durch den Einfluß seines sanften Gefährten zu besserer Sitte und Frömmigkeit zurückgeführt wurde, gewann Georg Arthur an Festigkeit und Selbstvertrauen. **) In ähnlicher Weise könnte man vielleicht manchen retten, dessen Credit einmal verloren ist, und der es nun nicht mehr der Mühe werth hält, brav und

*) Tom Brown's Schuljahre. Von einem alten Rugby-Jungen. Nach dem Englischen des Th. Hughes bearb. v. Dr. F. Wagner. Gotha, J. Perthes, 1867.

**) Eigenthümlich ist die Vertrauensordnung, welche unter den Schülern des Pädagogiums zu Klosterbergen 1776 eingeführt war. Vgl. Nachricht von der Einrichtung in Unterricht, Lehrart und Erziehung auf dem Pädagogium zu Kloster Berge, welche 1776 durch den Druck bekannt gemacht worden. Die Jugend der Anstalt wurde nach ihrem sittlichen Verhalten in gewisse Ordnungen eingetheilt, welche mit der sonstigen Eintheilung nach Fleiß und Fortschritten in keinem Zusammenhange standen.

1) Die Ordnung der Vertrauten: „Sie enthält diejenigen vorzüglichen Jünglinge der Anstalt, welche sich durch ihr gesetztes Wesen und durch ihr vernünftiges gesittetes Betragen das allgemeine Zutrauen ihrer Vorgesetzten erworben haben, daß sie selbst schon wissen und verstehen, was ihnen anständig und einer edlen Denkungsart gemäß sei." Diese sind in den Ergötzungsstunden ihrer eigenen Willkür überlassen, dürfen ohne Aufsicht ausgehen, haben eine Art Selbstregierung, werden zu wichtigen Untersuchungen über Mitschüler als Beisitzer hinzugezogen, und werden auch sonst vor den andern Schülern ausgezeichnet.

2) Die Ordnung der Hoffnungsvollen. Sie werden womöglich nur durch beschämende Mittel zurechtgewiesen und mit Liebe und Freundlichkeit behandelt.

3) Die niedrigste Ordnung, welche die noch unreife Jugend enthält, die entweder ungebildet ist, oder zu guten Sitten und anständiger Aufführung wenig Aeußerung blicken läßt. — Aus dieser Ordnung kann ein Aufsteigen in die höheren Ordnungen, unter Umständen aber auch Verweisung stattfinden.

Die neuangekommenen Schüler machen eine Prüfungsclasse aus, weil ihr Sinn und Charakter erst studirt und beobachtet werden muß, ehe man ihnen ihren rechten Stand anweisen kann.

S. Gedanken und Vorschläge zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung, herausg. von F. G. Resewitz (Rector zu Kloster Berge) Bd. 3, F. Nicolai 1783 S. 56 ff.

ordentlich zu sein. Bei der Einrichtung größerer Schulen, die nicht in einem Alumnatsystem Mittel zu solchen Versuchen bieten, bleibt freilich meist nur übrig, den Knaben in einen anderen Boden zu versetzen, auf dem er noch nicht seinem Wesen nach bekannt ist, und in welchem er neue Wurzel schlagen kann, wenn ihm nicht etwa gleich das aus einem schlechten Abgangszeugnisse hervorgehende Mistrauen gegen ihn von vornherein auch hier alles Vertrauen abschneidet. — In allen solchen Fällen ist aber überhaupt ein großer erzieherischer Takt nöthig, um zugleich auch den Ernst des Sittengesetzes aufrecht zu erhalten, den doch auch der heranwachsende Knabe schon empfinden muß, namentlich wird die Behandlung eines mehrfach unaufrichtigen, unwahren Zöglings schwierig sein, dessen Handlungsweise sich naturgemäß durch das Mistrauen bestraft, auf das er nun stößt, für den aber auch keine Aussicht auf Besserung vorhanden ist, wenn er immer und immer, auch wo er wahr zu sein beginnt, vertrauenslos zurückgewiesen wird.

Wenn nun die Erziehungsgemeinschaft eine gegliederte Vertrauensgenossenschaft sein soll, so müßen auch sowohl die Zöglinge innerhalb derselben, als auch die zugleich an derselben als Erzieher wirkenden einander vertrauen. Das Vertrauen der Zöglinge unter einander wird durch ungerechte Bevorzugung einiger, durch falsche Vertraulichkeit des Erziehers gegen dieselben, namentlich aber durch Begünstigung jenes feigen Angebersystems untergraben, das den Jesuiten besonders eigen, von ihnen jedoch nicht allein begünstigt worden ist. Wenn auch der Zustand einer Anstalt, bei welchem sich ein gegen die Erzieher feindlicher Corporationsgeist ausbildet, der schlimmste ist, denn er hebt den Zweck der Anstalt ganz auf, so ist doch das Mittel, einen solchen Corporationsgeist durch das Delatorenwesen zu spalten, nicht viel besser; hier vielmehr sind die Mittel Trotzendorf'scher und Arnold'scher Zucht am Platze. Schon im Hause bildet sich eine gewiße Gliederung älterer und jüngerer Geschwister, schon hier kann das Verhältnis angebahnt werden, daß jenen ein gewißer vertrauensvoller Antheil am häuslichen Regimente eingeräumt wird, natürlich unter elterlicher Dictatur. In jeder Schule aber läßt sich ein derartiges System einführen, das richtig geleitet segensreiche Frucht bringen muß und nur zur Befestigung der nöthigen sittlichen Ordnung beitragen kann, während die gewohnten Halbheiten, in denen gar kein Ernst der Verantwortlichkeit liegt, nur schlimme Wirkungen haben. In Knabenschulen wird eine derartige Organisation mehr einen staatlichen Charakter tragen, während in Mädchenschulen mehr die Eigenthümlichkeit einer Hausordnung anzustreben ist.

Wären nun zwar die Zöglinge einer Erziehungsgemeinschaft vertrauensvoll mit einander verbunden, die Erzieher selbst aber mistrauten einander, so bliebe unser Bau immer noch durchaus unvollendet. Das zeigt sich schon in der engsten Gemeinschaft des Hauses, wenn Vater und Mutter nicht in vollem Vertrauen mit einander verbunden sind, wenn ihre Einwirkungen nicht gemeinsamen Ueberlegungen und Entschlüssen entspringen, wenn Heimlichkeiten mit den Kindern stattfinden hinter dem Rücken des einen oder des andren Theils. Auch die Kinder ihrerseits werden dann genöthigt, Partei zu nehmen, auch in ihre Gemeinschaft wird sich das Mistrauen eindrängen. Aehnliches zeigt sich aber auch in jedem Lehrercollegium, in dem der Geist des Vertrauens mangelt, sei es nach dieser oder jener Seite hin, zwischen den gleichgestellten oder den ungleichgestellten Gliedern nach oben oder nach unten. Prägt sich in der Schulleitung ein solches Mistrauen aus, das durch immerwährende kleinliche Aufsicht glaubt Uebelständen vorbeugen oder entgegentreten zu sollen, so mag wohl eine bleierne Ordnung und Regelmäßigkeit erreicht werden, nie wird aber eine freudige Wirksamkeit dadurch hervorgerufen. Wendet sich andrerseits das Mistrauen gegen die Schulleitung, deren redlichste Absichten nun verkannt, deren kleine Versehen zu absichtlichen Kränkungen umgedeutet werden, so werden deren Kräfte lahmgelegt. Ist das Collegium in sich mistrauisch gespalten, so daß nicht der jüngere unerfahrene Mann Rath sucht und suchen darf bei dem älteren erfahreneren, und nicht dieser gern und willig in dem, was er weiß und kann, jenem sich hülfreich erweist; schließen sich nicht die naturgemäß gleichstrebenden zusammen, so bleibt ein

solches Collegium ein Conglomerat, dessen moralischer Auseinanderfall auch die Lösung der nur noch mechanischen Verbindung bewirken kann. In jedem Lehrercollegium sind natürlich Schwächen und Mängel zu ertragen, sowohl dauernde, als vorübergehende, die aus besonderen Umständen entspringen; bildet nun Vertrauen die Grundlage des ganzen Verhältnisses, so wird das leicht möglich sein, im entgegengesetzten Falle mag aber aus kleinem Riß eine unheilbare Trennung entstehen.

Ein solcher Zustand im Collegium selbst ist denn auch oft die Ursache, daß zwischen Haus und Schule kein rechtes Vertrauensband sich bilden will. Sieht man in einer Lehrergemeinschaft so wenig Hingebung an die gemeinsame Sache, der sie alle dienen sollen, daß kleinliche Eifersucht des einen gegen den andern entstehen kann, daß solche Verhältnisse nicht einmal den Schülern verborgen gehalten werden, sondern ein oder der andre dieselben wohl gar in die Parteiung hineinzieht, wie soll da das Haus meinen, sich auf sie verlassen zu können? Soll das Haus, das so verschiedene Anschauungen, einen so verschiedenen Bildungs- und Erkenntnisgrad der Schule entgegenbringt, mit festem Vertrauen an der Schule hängen, so ist vor allen Dingen nöthig, daß diese selbst als eine Einheit erscheint. Deshalb sind aber auch so viele Declamationen aus Lehrerkreisen gegen das Haus unbegründet.

Die rechte Stellung nach allen vorher bezeichneten Richtungen hin wird der Erzieher gewinnen, wenn er seinen Beruf nicht als eine lästige Pflicht, ein dürftig bezahltes Amt, sondern als einen hohen Dienst in göttlichem Auftrage auffaßt, mag er auch eine äußerlich noch so unscheinbare Stellung in dem ganzen Organismus einnehmen; wendet er im Hinblick auf das hohe Ziel der Arbeit an jugendlichen Seelen und im Glauben an die redlicher Thätigkeit verheißene göttliche Mithülfe seine Kraft an, befestigt seinen Willen und vertieft immer mehr die Liebe in seinem Gemüthe, und weckt so die Kräfte auch bei dem ihm anvertrauten Zöglinge, so wird ihm der Erfolg nicht fehlen. Hingegen wollte sich jemand nur auf seine gute Methode, ein wohlgeordnetes mechanisches Ineinandergreifen zusammenwirkender Kräfte wie an einer Maschine, die gut ersonnen und wohl eingestellt ist, verlassen, so könnte ihm seine Arbeit doch immer nur äußerlich gelingen. Das Product einer solchen Erziehung könnte höchstens ein wohlunterrichteter Zögling sein, auch vielleicht ein wohlgesitteter, wie man zu sagen pflegt, nicht aber ein willensstarker Mensch, auf den man auch in schwierigen Lebenslagen rechnen kann; der muß aufgewachsen sein in der stärkenden Atmosphäre allseitig wirkenden Vertrauens, geübt an immer mehr seine Kräfte in Bewegung setzenden physischen, sittlichen und geistigen Aufgaben; gewöhnt mit andern in mannigfacher Gliederung unter steigender eigener Verantwortlichkeit zusammenzustehen.

Nach solchen Grundsätzen müßte natürlich auch vor allen Dingen der zur Erziehung der Jugend bestimmte junge Mensch herangebildet werden unter fester Ordnung, aber nicht allzu ängstlich überwacht und auf Schritt und Tritt geleitet. Niemals kann der schwache Mensch, der nicht an Selbstverantwortlichkeit gewöhnt ist, sich auf das freie Spiel seiner Kräfte verlassen und niemals eine zuverläßige Jugend heranziehen.

Wie aber die Ueberzeugung von dem hohen Berufe des Erziehers verbunden mit jener Gott vertrauenden Frömmigkeit die größten Hindernisse überwindet: widerstrebende Gemüther, mangelnde Einsicht und bösen Willen, selbst stumpfe Gleichgültigkeit, das hat Pestalozzi am Beispiel des Glülphi in Lienhard und Gertrud zu zeigen gesucht, der aus Begeisterung für die hohe Aufgabe und im Glauben an die Menschheit in einem sittlich verwahrlosten Dorfe Schulmeister wurde. Welche Herrschaft eine solche Gesinnung mit den andern tüchtigen Gaben verbunden unter einer freiheitgewohnten, etwas unbändigen Jugend wirklich hervorbringt, das haben alle, die ihn kennen lernten, an Thomas Arnold in Rugby bewundert. Als ein Denkmal solcher Gesinnung und ihrer Kraft, die nicht müde wird unter allen Schwierigkeiten, stehen in Halle a. S. die Stiftungen August Hermann Francke's da, in denen schon unendlich viele eine segensreiche Erziehung gefunden haben.

F. Eiselen.

Verwöhnen, verzärteln, verziehen: ein bedenkliches Kleeblatt! Die drei Blättchen desselben wachsen, wie bei dem natürlichen dreiblättrigen Klee, aus einem Stiel. Diesen zu suchen, wird unsere nächste Aufgabe sein.

Die Vorsylbe ver bezeichnet zwar einerseits eine Steigerung des Begriffs (verändern, verarbeiten, verbergen, verbessern, verehren), vorzugsweise eine Steigerung bis zum Extrem (vertilgen, verzagen), andererseits aber auch eine Verkehrung desselben: verführen = vom rechten Weg abführen, sich vergehen, sich vergreifen, verrathen. Von letzterer Art sind nun unsere drei oben genannten Wörter. Sie bezeichnen ein falsches Gewöhnen und Zärteln, ein verkehrtes Ziehen. Letzteres ist offenbar der Hauptbegriff, das Mittelblatt am Stiel, und wird durch die beiden andern näher bestimmt. Fassen wir zuerst den Hauptbegriff ins Auge:

1. Verziehen. Die Verziehung setzt den Begriff der Erziehung voraus. Ueber diese ist in dem Hauptartikel „Erziehung" und den „verkehrten Richtungen" derselben, sowie in vielen andern Abschnitten unseres Werkes so viel gesagt, daß eine eingehende Entwicklung ihres Wesens, ihrer Aufgaben und Mittel hier vollkommen überflüßig wäre. Erzogen wird das Kind, wenn es mit allen zu Gebote stehenden dienlichen Mitteln seinem Ziele, der geistigen und sittlichen Freiheit und Selbständigkeit zugeführt und so zur Erreichung seiner Bestimmung für Zeit und Ewigkeit möglichst befähigt wird. Der große Gott muß mit seiner schaffenden, erhaltenden, Großes und Kleines lenkenden Macht immerhin auch bei der Erziehung der Jugend das Beste thun; aber der menschlichen Arbeit ist denn doch ein großer, weitumfassender Spielraum gelassen. Sie hat alle vom Schöpfer in das Kind gelegten Gaben und Kräfte des Leibes und Geistes warzunehmen, ihrer Natur und ihrem Bedürfnisse gemäß zu entwickeln, zu üben, zu stärken und für ihre Bestimmung geschickt und tüchtig zu machen. Wo irgend eine Seite des menschlichen Wesens nicht in entsprechender Weise beachtet und gebildet wird, da hat eigentlich die Verziehung schon angesetzt. Jedes einseitige Ziehen oder Gehenlassen des Kindes wirkt verziehend. Wird z. B. die leibliche Kraft und Thätigkeit vorzugsweise geübt unter Zurücksetzung der geistigen Kräfte, wie das häufig bei den niederen Volksclassen der Fall ist, so ist das im Grunde auch Verziehung, sowie umgekehrt, wenn die Vermögen des Geistes einseitig in Bewegung gesetzt werden, auf Kosten des Leibes und seiner Gesundheit, wie denn die Jugend der höheren Stände, wo es sich um reichere Ausstattung des Geistes, um Kenntnisse, Gelehrsamkeit, um Uebung in Wissenschaften und Künsten handelt, nicht selten in eine Einseitigkeit hineingezogen wird, die sich später als bloße Stubengelehrsamkeit, als linkisches, unpraktisches Wesen, als falsche mit dem wirklichen Leben zerfallene Idealität darstellt. Man denke, um nur eines zu nennen, an die Töchter aus reichen oder vornehmen Häusern, die ohne eigentlichen Kunstberuf einen großen Theil ihrer Bildungszeit am Clavier, in Fingerübungen und „Etüden" versitzen, um sich im Salon mit irgend einem Glanzstück produciren zu können, während Geist und Herz sammt dem künftigen Hause unbesorgt bleibt.

Auch auf dem Gebiete des sittlichen Lebens läßt sich jede ungebührliche Einseitigkeit als Verziehung fassen, sei es, daß der zu Gott geschaffene Geist nach seiner religiösen Seite versäumt und nur zu irdischem Dichten und Trachten gewöhnt, also verweltlicht und vererbet, oder hinwiederum in einseitig geistlicher Weise verhimmelt wird. Die wahre Erziehung sucht dem Bedürfnisse des ganzen Menschen nach Leib, Seele und Geist gerecht zu werden, sie will ganze Leute ziehen. Wo sie dieses ihr Werk nicht ernstlich anstrebt, da giebt es, soweit nicht der große himmlische Erzieher durch seinen Geist und die Schule des Lebens dem menschlichen Thun oder Lassen verbessernd und ergänzend nachhilft, verzogene Leute, verkümmerte Seelen, wie die Arbeitsbienen eigentlich lauter verkümmerte Königinnen sein sollen, verkümmerte Könige und Königinnen, da man erst noch froh sein muß, wenn sie bei dem harmlosen Honigsammeln bleiben, nicht rauben oder stechen.

So gesehen sind der verzogenen Kinder unabsehbar viele. Doch der Sprachgebrauch

nimmt das Wort: verziehen in der Regel in engerem Sinn, in einem Sinne, dabei die Grundkraft elterlicher Erziehung vorzugsweise in Betracht kommt, die Liebe. Die Liebe der Eltern zu ihren Kindern, diesen aus ihrem Fleisch und Blut hervorgegangenen Wesen, gehört zu den Grundtrieben der menschlichen Natur. Wir hörten sie einmal den sechsten Sinn nennen. „Kann auch ein Weib ihres Kindleins vergessen?“ fragt der Herr durch des Propheten Mund. Tritt ja die Sorge für die Jungen schon bei dem Thier in einer oft überraschenden und rührenden Weise hervor. Aber gerade hier, wo die stärkste und nachhaltigste Quelle der rechten Erziehung fließt, ist dicht dabei auch die Hauptquelle dessen zu suchen, was man gewöhnlich Verziehung nennt. Die Liebe ist herzliches, sich mittheilendes, sich selbst opferndes, freudig dienendes Wohlwollen; sie thut dem Geliebten nur Gutes, sucht dagegen alles böse, schädliche von ihm abzuhalten. Es ist aber nicht alles wirklich Liebe, was so aussieht. Die wahre Liebe stammt aus dem Herzen Gottes, dem Quell und Urbild alles Vatersinnes (ἐξ οὗ πᾶσα πατριά Eph. 3, 15), ist durch die Liebe des Erlösers ab- und vorgebildet und wird durch den Geist Christi in den Menschen erzeugt, genährt, erhalten. Durch diese von oben stammende Liebe wird die natürliche elterliche Liebe gereinigt, geheiligt, geklärt und gestärkt. Diese geheiligte Liebe hat vor allem das dem Kinde gesteckte Ziel, das Gedeihen des inwendigen Menschen, das Geistesleben desselben im Auge, seine Befreiung von der Macht des Fleisches, seine Erhebung über die Ansprüche des bloß natürlichen Sinnenlebens, seine innere Unabhängigkeit von der es umflutenden Welt. Sie ist darum von früh an schon darauf bedacht, daß das Kind lerne, sich selbst zu verleugnen, zu überwinden und zu beherrschen, daß es nicht blindlings den Trieben des Fleisches und der Sinnlichkeit folge, sondern dem höhern Willen und Triebe des Geistes. Diese geheiligte Liebe kann darum auch ebensowohl hart sein als mild, ebenso versagen als gewähren, jedes zu seiner Zeit; sie versteht auch durch Wehethun wohlzuthun, sie kann auch schwere Verleugnungen auferlegen, wie ein Arzt, der auch bittere Arzeneien verordnet, wie ein Chirurg, der wohl weiß, daß der Schnitt seines Messers schmerzt; aber er schneidet doch, weil es die Rettung des Lebens gilt. „Du hauest ihn (den Knaben) mit der Ruthe; aber du errettest seine Seele von der Hölle.“ In diesem Worte malt Salomo das Hartseinkönnen der wahren Liebe. Es ist nicht die harte stoische oder einseitig gesetzliche Strenge, die Gefallen an sich selber hat und lieber den Zögling opfert, als daß sie einmal von ihrer Satzung wiche; nein, sie läßt ihr herzliches Wohlmeinen bei allem Ernste doch immer wieder in Freundlichkeit, Erbarmen, hoffender Geduld, wie die Sonne durch Wolken hindurchleuchten. Sie ist bei aller Festigkeit doch frei und weiß immer, was sie thut und warum sie es thut.

Bei der falschen, bloß aus Natur und Fleisch stammenden Liebe ist das anders. „Die falsche Naturliebe,“ sagt Luther, „verblendet die Eltern, daß sie das Fleisch ihrer Kinder mehr achten, denn die Seelen.“ Sie kann nicht hart sein aus Liebe, nicht versagen, verwehren aus Sorge für das wahre Wohl des Zöglings, sie läßt sich von dem blinden Gutsein wie von einem Naturtriebe beherrschen, erlaubt, wo verboten, läßt geschehen, wo gewehrt, sieht nach, wo scharf gestraft werden sollte, ist (nach Sirach 30, 7) „dem Kinde zu gut, klagt seine Striemen und erschrickt, so oft es weinet.“ Damit stärkt sie aber gerade die natürliche Selbstsucht, die in Eigenwillen, Eigensinn, Begehrlichkeit, Genußsucht &c. hervortritt, statt dem Kinde zur Ueberwindung und Beherrschung derselben behülflich zu sein. Sie thut das, weil ihr selbst das rechte Salz der Selbstverleugnung fehlt. Das Thier sorgt nach dem ihm anerschaffenen Triebe immer nur für das wirkliche Bedürfnis des Jungen, die Schwalbe äzt die Kleinen nur so lange, als sie nicht selbst fliegen und suchen können; nur dem Affen scheint mit seiner Menschenähnlichkeit auch das Vorrecht gegeben zu sein, sein Junges zu Tode zu lieben. Wenn Darwin mit seiner Züchtungstheorie in Beziehung auf die Abstammung des Menschen Recht hätte, so könnte die Affenliebe, wie man die verziehende Liebe zu den Kindern kurzweg nennt, wohl noch als Erbstück von dem Urpaare her gelten. Doch wir brauchen

den Darwinismus nicht zur Erklärung dieser Erscheinung. Das Wort Gottes giebt uns in seiner Lehre von der Sünde über die Ursache dieser verkehrten Liebe gegen die Kinder genügenden Aufschluß. Diese falsche, aus sündiger Selbstsucht stammende Liebe ist so recht die Mutter aller verzogenen Kinder.

Ueber die Art, wie sie ihr Verziehungsgeschäfte treibt, werden wir, um Wiederholungen zu vermeiden, bei den Abschnitten „verwöhnen" und „verzärteln" Näheres sagen; hier nur zur Bezeichnung derselben noch einige Züge. Die verziehende Liebe ermangelt des klaren Bewußtseins in Beziehung auf das Erziehungsziel: sie ist kurzsichtig, ja blind. Sie will dem Kinde wohl thun, will es vor Schaden schützen; aber sie vergreift sich in den Mitteln zu diesem Zwecke. Sie läßt sich mehr von der augenblicklichen Empfindung als von ruhiger Ueberlegung und Besonnenheit bestimmen. Sie dient mehr sich selbst als dem Kinde. Sie läßt sich, statt das Kind zu führen, selbst von dem Kinde leiten und verkehrt so das natürliche Verhältnis. Sie hat keine ruhige, echte Widerstandskraft, ist bald vom Widerspruch, Eigensinn, Trotz oder von Bitten, Schmeicheleien, Thränen des kleinen von seiner Lust oder Unlust tyrannisirten Tyrannen überwunden. Bei dem Charakter der Fleischlichkeit, den diese verziehende Liebe trägt, ist es ganz begreiflich, wenn sie bisweilen in ihr Gegentheil, in Härte, Zorn, Wuth, ja Grausamkeit umschlägt, um bald darauf, wenn der Sturm der Leidenschaft vertobt hat, dem erschreckten Kinde mit allem möglichen Lieben und Guten die bösen Worte oder gar Schläge und Stöße wieder zu verzuckern, so daß der kleine Egoist solche Wetterschläge nach und nach erst nicht so übel findet, weil er sich bereits abgemerkt hat, daß auf solch ein Wetter ein um so freundlicherer Sonnenschein folgen wird.

Im ganzen wird von der Schuld solcher Verziehung mehr auf die Mütter, als auf die Väter fallen (Muttersöhnchen). Die weibliche Natur ist für diese Gefühlserziehung mehr zugänglich als der Mann; aber damit ist nicht gesagt, daß nicht auch dieser trotz seines mehr auf verständige Klarheit, Festigkeit und Thatkraft angelegten Wesens in jene Gefühlspädagogik gerathen könnte, die man bei ihm, eben weil sie schon gegen die Natur des Mannes anstößt, weibisch nennen mag. Während wir dieses schreiben, unterbricht uns ein ehrsamer Bauersmann, gedienter Soldat, der seinem ihm anvertrauten Pflegekinde wegen Mauserei und hartnäckigen Leugnens die Ruthe geben sollte, mit der Erklärung: er könne das Kind nicht strafen, er könne kein Kind schlagen; das thue ihm selbst zu weh! — Ebensowenig soll geleugnet werden, daß die weibliche Natur, wo sie sich dem von oben stammenden Geiste der Wahrheit und Liebe erschließt, eine Klarheit und Festigkeit in richtiger Behandlung der Kinder, eine heilige Härtung des Willens und Beharrlichkeit in ihren Erziehungsgrundsätzen gewinnen kann, die manchen Mann und Vater beschämt. Es sind uns Fälle bekannt, wo die Mutter der Mann, der Vater das Weib gewesen. Falls sich beide sonst nur wahrhaft verstehen, es treu und redlich mit den Kindern meinen und sich in traulicher Gardinenverhandlung immer wieder zu verständigen wissen, mag das Erziehungsergebnis am Ende doch erträglich ausfallen. Die Kinder fühlen doch heraus, wer es wahrhaftig gut mit ihnen meint. Findet aber eine innere Verständigung der Eltern nicht statt, thut jeder Theil bloß nach seiner Eigenheit, dann können die bedenklichsten Folgen daraus entstehen: Mistrauen gegen Vater oder Mutter, Widersprüche in Befehlen und Anordnungen, Berufung der Kinder je nach Dünken, bald auf des Vaters, bald auf der Mutter Wort, Verbündungen der Kinder mit der einen Elternhälfte gegen die andere; da werden dann „des Menschen Feinde seine Hausgenossen," und das Verderben der Kinder ist fast gewiß.

Neben der bisher bezeichneten falschen Liebe geht gewöhnlich auch eine falsche, weil ängstliche Sorge. Beide sind im Grunde Töchter einer Mutter, nur daß die eine alles vermeintlich schädliche abzuwehren bemüht ist, während die andere dem Kinde lauter vermeintlich Gutes thun will. Während ein großer Theil der Kinder weit über Gebühr aus den Augen gelassen wird, kehrt sich das bei einem andern wieder um: sie werden zu genau, zu unablässig beobachtet, vor jeder vermeintlichen Gefahr, vor allem

beschwerlichen ängstlich gehütet; man läßt ihnen zu wenig Spielraum für die Aeußerung der eigenen Kraft, man commandirt, tadelt, hofmeistert und hobelt beständig an ihnen herum, läßt sie nicht auch etwas wagen, und bringt sie so um die Möglichkeit, Kraft, Geschick, Muth, Unternehmungsgeist 2c. zu gewinnen. Liegt dort bei jenem maßlosen Gutsein der Mangel an dem eigentlichen Suchen dessen, was des andern ist, an wahrer Liebe zu Grunde, so ist es hier zugleich der Mangel an Glauben. Solche ängstlich sorgenden Eltern, wie sie sich besonders in höhern Ständen nicht selten finden, haben kein Vertrauen auf den lebendigen Gott, sie rechnen nicht auf Schutz und Aufsehen von oben, bedenken nicht die vom Schöpfer in die Natur des Kindes gelegte Kraft, wollen alles selbst nnd allein thun und bringen damit das Kind um die Gelegenheit, Kräfte zu üben, ermunternde oder warnende Erfahrungen zu sammeln und so für die Kämpfe des Lebens vorbereitet zu werden. Schreiber dieses sah einst mit einiger Sorge, wie ein verständiger Vater seine jungen Knaben auf einem hohen Holzgerüste herumklettern ließ. Auf eine besorgliche Bemerkung erwiderte er scherzend: „Mein mütterliches Herz zittert mir auch dabei; aber man muß die Knaben etwas wagen lassen.“ Und er ließ sie ihr Wagstück unbeschrieen, wiewohl mit scharfem Auge hütend, vollbringen. Da war Glaube und Liebe beieinander und so soll es sein. „Knaben und Jünglinge müßen gewagt werden, um Männer zu werden“, sagt Herbart.

Eine schwere Aufgabe ist der Erziehung bei schwächlichen, kränklichen Kindern gestellt. Die Festigkeit, die Consequenz, die Härtigkeit, wie sie dem fleischlichen Sinn und Willen des Kindes gegenüber als heiliges Salz nöthig sind, brechen sich nicht selten an den Rücksichten, die auf seine leibliche oder seelische Schwachheit genommen werden müßen. Gar manche kränkliche Kinder sind so, auch bei besserem Wissen und Wollen der Eltern, mehr oder weniger verzogen worden, vielleicht zum großen Leidwesen der Erziehenden selbst. Da ist viel Weisheit und tiefe unterscheidende Liebe erforderlich. Manches kränkliche Kind ist durch allzuzarte Rücksicht, die man auf seinen Zustand nahm, auch zum Schwächling und Kränkling der Seele nach geworden. — Auch einzeln stehende Kinder, ein Knabe unter lauter Schwestern, ein Mädchen unter lauter Brüdern, oder einzige Kinder ohne Geschwister stellen der elterlichen Liebe und erziehenden Weisheit oft eigenthümliche Aufgaben. Einzelne Knaben unter mehreren Schwestern dürften mehr gefährdet sein, da sie in diesen nicht immer die für ihre Entwicklung heilsame Gegenkraft, sondern oft zu viel Entgegenkommen und Nachgeben finden und dadurch leicht anspruchsvoll gegen ihre Umgebung werden, wenn sich ihnen nicht etwa selbst ein mädchenhaftes Wesen anhängt. Weniger Gefahr lauft wohl das einzelne Mädchen unter mehreren Brüdern. Es wird freilich manches von der derberen Art der Brüder zu leiden haben; aber die Leidensschule, verbunden mit den mancherlei Uebungen dienender Bemühung werden dem von Brüdern umringten Schwesterlein für seinen künftigen Beruf, der ja auf Leiden und Dienen besonders angelegt ist, wohl kommen. Daß das Mädchen auch einige Knabenart annimmt, hat bei ihm gewöhnlich weniger zu sagen. Eine Mischung von Brüdern und Schwestern ist für die häusliche Erziehung ein wahrer Segen Gottes und bietet für diese eine wesentliche Hülfe. Am schwersten dürften einzige Kinder zu ziehen sein. Auf sie vereinigt sich die ganze Liebe und Sorge von Vater und Mutter; zudem stehen auf ihnen oft große Hoffnungen für die Zukunft. Da hat denn die wahre Liebe, die wahrhaft treue Sorge Gelegenheit, ein Meisterstück zu machen. Aber die Meister sind nicht eben häufig. Daher kommt es denn, daß einzige Kinder oft auch verzogene Kinder werden, da sie vielfach zu wenig den eigenen Willen brechen, die eigene Lust überwinden lernten. Sie sind nur zu leicht der Hauptgegenstand der Aufmerksamkeit und gewöhnen sich daran, auch überall besondere Rücksichtnahme anzusprechen. Oder sie werden auch ungebührlich bewacht, beobachtet, gegängelt, und lernen so nicht auf eigenen Füßen stehen. Es ist nichts kleines für ein Elternherz, in der Kraft des Glaubensgehorsams seinen Isaak dem Herrn zu opfern mit dem klaren Bewußtsein: Lieber kein Kind, als ein verzogenes! Wie wohl

berechtigt solch ein fester Glaubensmuth sei, das wird sich zeigen, wenn wir, was weiter unten geschehen soll, die Folgen der Verziehung für Leib und Seele, für das bürgerliche wie für das sittliche Leben überblicken.

Gewöhnlich geschieht die Verziehung, wie schon oben angedeutet, durch Verwöhnung und Verzärtelung.

2. Verwöhnen. Hiebei kommt vorzugsweise die Gewohnheit bildende Art der falschen Erziehung in Betracht. Verwöhnen verhält sich zu gewöhnen, wie verziehen zu erziehen. Es ist die falsche, verkehrte Gewöhnung, sei es, daß man die Zöglinge an unrechte Dinge gewöhnt oder sich gewöhnen läßt, oder daß man das in einer verkehrten Weise, mit falschen, unzweckmäßigen, unzureichenden Mitteln thut. Namentlich denken wir dabei gemäß dem oben über Verziehung Gesagten an eine aus falscher Güte, aus fleischlicher Liebe und Sorge stammende Verwöhnung, dabei man dem Kinde nur ihm Angenehmes thut, Unangenehmes aber, Hartes und vermeintlich Schädliches ihm zu ersparen sucht.

Ueber Wesen und Wirklichkeit der Gewöhnung s. diesen Artikel. Sie soll und will dem Zögling das Rechte und Gute zur andern, zur neuen Natur machen, so daß er es mit innerer Willigkeit, wie nach einem Naturtriebe handelnd, vollbringt. Das anfangs Fremde, Schwere oder Unangenehme und Widerstrebende wird durch die von außen oder innen aufgelegte Nöthigung nach und nach Eigenthum und geht in unser Wesen über, das Schwere wird leicht, das Widerwärtige endlich lieb und werth. Zeller meint, man könne die Gewöhnung als freiwilligen Zwang bezeichnen. „Wie man einen Knaben gewöhnt, so läßt er nicht davon, wenn er alt wird," sagt Salomo (Spr. 22, 6). Jede Naturkraft im Menschen ist einer andauernden Steigerung und Vervollkommnung fähig, so daß sie ihre Thätigkeit mit Fertigkeit und Sicherheit vollzieht. Dazu ist aber eine stetige Wiederholung der nämlichen Thätigkeit nöthig, so daß die Ausübung derselben eben damit zur Gewohnheit wird. Diese stetige, absichtliche, auf völlige Fertigkeit gerichtete Thätigkeit ist die Uebung. Ohne sie keine Gewöhnung. „Uebung macht den Meister." So übt der Soldat den militärischen Schritt und Tritt, die Handhabung seiner Waffen, die Leitung seines Pferdes, bis ihm das alles als stets bereites Mittel zu Dienste steht, bis Roß und Reiter wie zusammengewachsen sind. David weist Panzer, Helm und Schwert des Königs Saul zurück. „Ich bin es nicht gewohnt," sagt er. Die Schleuder aber weiß er meisterlich zu führen kraft jahrelanger Uebung. So lernt der Musiker sein Instrument durch fortgesetzte Uebung meistern, daß er mit den Tönen auch in ihrer schwierigsten Verbindung und Bewegung spielt. So macht die fortwährende Uebung dem Denker, dem Dichter das Denken und Dichten endlich zum ernsten wie heitern Spiele. Von dem Versemeister Rückert kann Phil. Wackernagel sagen: „er sucht allenthalben Schwierigkeiten und findet keine." Das vollzieht sich auch bei der höchsten Begabung nicht ohne viel Uebung. „Genie ist Fleiß." — Diese Nothwendigkeit der Uebung setzt sich auch in das geistlich-sittliche Gebiet fort. Der Apostel Paulus „übt sich, zu haben ein unverletztes Gewissen allenthalben" (Apg. 24, 16) und vergleicht sich selbst mit einem isthmischen Wettläufer oder Faustkämpfer (1. Kor. 9, 26, 27), der nur durch viel Uebung tüchtig ward, und auch seinen Schüler Timotheus vermahnt er verschiedentlich zur Uebung an der Gottseligkeit (1. Tim. 4, 7). Auch das Leben der christlichen Gottseligkeit ist ein Leben beständiger Uebung in allerlei Tugend, dabei man sich einen Vortheil um den andern zu eigen macht und so des Tugendkampfes gewohnt wird.

Mit dem Gewöhnen an das gute Neue geht aber auch das Entwöhnen von dem anhangenden Alten Hand in Hand. Es ist die Kehrseite der Gewöhnung. Des Menschenkindes Herz und Sinn ist nicht tabula rasa, sondern schon durch allerlei ungute Triebe der natürlichen Selbstsucht voreingenommen. Es ist „Fleisch vom Fleisch geboren." Die Triebe der alten Natur verstärken sich auch in oftmaliger Wiederholung ihrer Bethätigung und mit dem Gewohntwerden. Jeder Lehrer weiß, wie schwer es

hält, übler Gewohnheiten bei den ihm übergebenen Kindern Herr zu werden. Jeder Lehrmeister zieht einen ganz ungelehrten Lehrling dem übelgelehrten vor. Die Entwöhnung von Untugenden geschieht ebenso, wie die Gewöhnung an Tugenden, durch immerwährende Wiederholung, so daß ein Verleugnen und Versagen, das anfangs schweren Kampf kostete, nach und nach leicht wird. So wird man auch auf diesem Gebiete ein Meister, der „durch Gewohnheit hat geübte Sinne zum Unterschiede des Guten und Bösen" (Hebr. 5, 14) und mit Paulus rühmen kann: „Ich bin in allen Dingen und bei allen geschickt, beides satt sein und hungern, beides übrig haben und Mangel leiden" (Phil. 4, 12). Richtiges Gewöhnen und Entwöhnen verhilft nach und nach in leiblichen, geistigen und sittlichen Dingen zu einer mühelosen, ja, wie bei jeder gewonnenen Meisterschaft, wohlthuenden, befriedigenden, seligen Freiheit. Auch das Schwere wird gleichsam Spiel. Wo man es aber nicht auf solche Angewöhnung von allerlei Tugend und auf Abgewöhnung von allerlei Untugend, also auf ein wohlbedachtes Gewöhnen und Entwöhnen anlegt, da hat eben damit die Verwöhnung schon angefangen. Kinder, die sich selbst gelassen, die nicht in eine ihres Zieles bewußte gewöhnende und entwöhnende Zucht genommen sind, werden eben damit schon verwöhnte Kinder, indem sie dieses Sich-selbst-gelassen-sein, dieses Thun und Lassen nach eigenem Dünken und Gelüsten gewohnt werden. Sie sind verwöhnt, weil man sich nie ernstlich und nachhaltig bemüht hat, ihnen aus Trägheit und Bequemlichkeit, aus Eigenwillen und Ungehorsam, aus Begehrlichkeit und Genußsucht, aus Eigenliebe und Eitelkeit, aus Flatterhaftigkeit und Zerstreutheit etc. herauszuhelfen. Das Entwöhnen aber von diesen Fehlern und das Gewöhnen an die entgegengesetzten Tugenden geht nicht ohne manchen schmerzlichen Griff und Schnitt in das Fleisch der Natur bei dem Kinde, und gerade dieses Wehethun möchte die falsche Liebe und Sorge dem Kinde und sich ersparen. Dies führt uns auf unser drittes Wort:

3. Verzärteln. Damit wird die gewöhnlichste Art der verwöhnenden Verziehung bezeichnet. Die Verzärtelung ist das Uebermaß der Zartheit, mit welcher allerdings das Kind nach jeder Seite seines Wesens behandelt sein will. Sie sieht jedes Weh des Kindes für ein Uebel und Unglück an, hat keine Ahnung, daß auch der Schmerz mit gutem Bedacht vom Schöpfer in das Leben des Menschen gepflanzt sei, und sucht alles hart und schmerzlich Berührende von dem Kinde ferne zu halten. Gehen wir sogleich ins Besondere und fassen zuerst das leibliche Leben des Kindes ins Auge.

Das neugeborne Menschenkind ist wohl ein zartes Pflänzlein und darum auch einer zarten, schonenden Behandlung höchst bedürftig. Daß unzählige Kinder schon in zartem Alter ein Opfer unzarter, rücksichtsloser oder unverständiger Behandlung geworden sind und immer noch werden, und daß die auffallend große Sterblichkeit kleiner Kinder im ersten Lebensjahre durch zweckmäßigere Behandlung bedeutend könnte vermindert werden, ist wohl eine ausgemachte Sache. Aber zart behandeln und zärteln oder gar verzärteln sind verschiedene Dinge. Verzärteln ist zarte Behandlung am unrechten Ort, zur unrechten Zeit, in unrichtiger Weise. Die zärtelnde Verwöhnung beginnt oft schon mit der Muttermilch. Statt das Kind mit dem ersten Tage schon an Einhaltung von Ordnung und Zeit im Genusse seiner Nahrung zu gewöhnen und damit fortfahrend den Grund zu Ordnungsliebe, Mäßigkeit, Gehorsam, Geduld etc. zu legen, läßt sich die „gute" Mutter vom Geschrei des Säuglings leiten. Die Stimme der kleinen Unvernunft ist ihre Signaltrompete. Ihr gehorcht sie trotz einem Soldaten. So gewohnt das Kind schon von frühe an die Unordnung in der Nahrung, wird leicht, wenn die „Gute" zu allem andern dem kleinen Trompeter noch als Dämpfer einen Saugbeutel zum unausgesetzten Lutschen ins Mäulchen steckt, begehrlich, genußsüchtig, mit der Zeit auch genäschig, leckerhaft, will befehlen, nicht gehorchen und wird nicht selten, sonderlich, wenn die schwache Mutter den kleinen Schreier auch fleißig aus dem Bettlein genommen und umgetragen hat, ein wahrer Plagegeist für dieselbe, — und das von Rechts wegen.

So kann die zärtelnde Liebe das Kind verwöhnen durch allzugroße Sorglichkeit in

Beziehung auf Wärme und Kälte. Beide sind von großem Einfluß auf den Leib des Kindes und sein Gedeihen. Das Zuviel ist schädlich nach beiden Seiten; aber zwischen den beiden äußersten Puncten ist der Gewöhnung ein großer Spielraum gelassen. Die menschliche Haut, von Natur fast ganz unbekleidet, ist von merkwürdiger Elasticität; wie sie sich in die eisigen Klimate der Pole sowohl als in die Gluthitze der Aequatorialländer zu finden weiß, so vermag sie sich auch mit dem Temperaturwechsel der gemäßigten Erdstriche abzufinden. „Mein Leib ist ganz Gesicht“ rühmte jene fast nackte Rothhaut einem Engländer gegenüber, der nur sein Gesicht den Unbilden der Witterung auszusetzen gewohnt war. Wird das Kind in verständiger Weise unter den Einflüssen von Wärme und Kälte gehalten, sorgfältig, aber darum nicht ängstlich bewahrt, wird in ihm, wenn es heranwächst, jener tapfere Muth geweckt und genährt, der Hitze und Kälte Trotz zu bieten, jene Verleugnungs- und Ueberwindungsfreudigkeit, die eine Ehre darein setzt, ihre geistige Unabhängigkeit von äußeren Einflüssen zu behaupten, so läßt sich der Natur viel bieten. Die Kinder werden wetterfest. Wie ängstlich werden die armen Knaben und Mägdlein oft im Winter eingemummt, Haut auf Haut, wie bei einer Zwiebel; wie sorglich warnt manche Mutter: „Nur keine nassen Füße!“ — Wir kennen Knaben, die an manchen Wintermorgen auf ihrem ziemlich weiten Schulwege Bahn traten durch den tiefen Schnee, den ganzen Tag an ein Wechseln der durchnäßten Fußbekleitung nicht dachten und doch frisch und gesund geblieben sind. Die Jugend hat auch hierin eine gewiße Unschuld und Unbefangenheit, die man mit zutappender Sorge nicht antasten soll. Der Erfahrene mag wohl vor offenbarem Schaden warnen und wahren; aber die Jugend in ihrer Naturglaubenseinfalt viel zu beschreien, ist nicht räthlich. Wo man sie vor jedem rauhen Lüftlein verwahrt, wo man sie „bächelt und bäht“ und wie eine exotische Pflanze so viel als möglich in Treibhausluft hält, unter eine Glasglocke stellen möchte, vor Frost und Hitze hütet und immer bemüht ist, sie, wie ein zartes Frachtstück mit „Posa piano!“ und „vor Druck und Nässe zu bewahren!“ versehen zu müßen meint, da wird die Widerstandskraft der Haut mehr und mehr verringert, sie lernt — so zu sagen — auf die ihr von außen kommende Hülfe rechnen und verunkostet sich immer weniger mit eigenem Aufwand. Dieser unverständige Schutz von außen macht, wenn er fortgesetzt wird, schlaff, ängstlich, egoistisch und am Ende zu jeder muthigen That, zu jedem Wagnis untüchtig. Das giebt Weichlinge, Schwächlinge, Aengstlinge, die für den Kampf des Lebens nicht zu gebrauchen sind.

Es gehört zu den Vortheilen der Armut, daß ihre Kinder den Gefahren der Verzärtelung durch ängstliches Bewahren vor Frost und Hitze weniger ausgesetzt sind, als die Kinder wohlhabender und reicher Häuser. Zwar macht gar manchmal die fleischliche Liebe auch bei armen Eltern den Vortheil der Armut wieder zu nichte, indem auch ihre Kinder oft in ihrer Art, soweit es geschehen kann, verweichlicht werden, doch andererseits gleicht auch eine verständige Behandlung als Ergebnis gediegener Bildung die Gefahren des die Verwöhnung begünstigenden Reichthums nicht selten wieder aus, zum Beweise, daß die Ursache der verwöhnenden Zärtelei weniger in den äußeren Verhältnissen an sich, als in dem sittlichen Charakter der Erziehenden liegt.

Dasselbe gilt überhaupt der Fertigkeit gegenüber, welche die Jugend in Ertragung von Anstrengungen und Beschwerden gewinnen soll, und die man als körperliche Abhärtung kennzeichnet. Schon die Alten: Perser, Griechen, namentlich Spartaner, legten bekanntlich auf eine gewiße Härtigkeit in der Erziehung der Jugend einen großen Werth. Der vorzugsweise auf den Krieg gerichtete Bildungszweck macht dies zwar begreiflich; aber auch abgesehen vom Kriege bleibt das Leben doch immer ein Kampf und fordert kampfgeübte und in Uebung erstarkte Leute. Die neuere Pädagogik hat den Werth der lange versäumten leiblichen Uebung und Stärkung wieder erkannt und durch Einführung des Turnens in Schulen und Erziehungsanstalten den Sinn für körperliche Rüstigkeit und Tüchtigkeit zu wecken und zu nähren gesucht. Möge es ihr immer mehr damit gelingen und dem Volk auch in niederen Kreisen der Sinn dafür mehr und mehr

aufgehen. Noch aber hat die häusliche Erziehung darin viel zu bessern. Noth und Bedürfnis ziehen zwar wohl einen großen Theil unserer Volksjugend in allerlei Arbeit, Kraftanstrengung und Entbehrung; aber es bleibt in der Regel dabei; von einer bewußten, auf sittliche Selbstbeherrschung gerichteten Gewöhnung ist selten die Rede. Dafür fehlt meistens die sittliche Voraussetzung bei den Eltern. Die Kinder sind, wo nicht Noth und Broderwerb sie zur Thätigkeit nöthigt, meist sich selbst überlassen, gewöhnen sich an Müßiggang oder bloße Tändelei, selbst im Spiele werden sie flatterhaft und beweisen keine Ausdauer. In wohlhabenden und namentlich städtischen Familien kommt noch der Geschmack an guten Bissen, an Süßigkeiten und was sonst behaglichen Genuß gewährt, hinzu. So gewöhnt sich die arme Jugend mehr und mehr, den Werth des Lebens nur nach dem Genuß zu schätzen, den es gewährt, und fleischliches Behagen für das höchste Erdenglück zu halten, — ein Irrthum, der in unseren neueren communistischen Bewegungen eine so bedeutende Rolle spielt. „Manche Eltern," sagt der in den Schrecken des 30jährigen Krieges gehärtete Philander von Sittewald, „aus allzu unmäßiger Liebe, wo sie einen guten Bissen in der Schüssel haben, den geben und bringen sie ihren Kindern, wie die Glucke ihren Hühnlein, aus dem Mund und gewöhnen sie dadurch zu Schleckerei und Naschwerk, daraus nichts als das Verderben erfolgen mag. Je räuhlicher man die Kinder aufzieht, je sicherer thut man. Es ist besser, anfangs schlecht leben als herrlich; denn anfangs herrlich gelebt haben und zuletzt am Brod Mangel leiden, stehet sehr übel und ist schwer zu verdauen. Das sind unverständige Eltern!" In solchem Garten sinnlicher Verwöhnung wachsen die Schlecker und Schlemmer, die Gutschmecker und Lebemenschen, die Fresser und Säufer und andere grobe und feine Fleischesdiener und -Dienerinnen. An den Pariser Lustdirnen will ein aufmerksamer Beobachter als einen hervorstechenden Zug die Näscherei gefunden haben. Der berüchtigte Hauptspitzbube Cartouche begann sein Räuberleben mit Naschen und dann mit Mausereien für das lüsterne Maul. Aus dem Mangel an verständiger Gewöhnung zu Anstrengung, Ausdauer und Ertragung von Beschwerden kommen die Weichlinge, die über jede Beschwerde klagen, vor jeder Gefahr zittern, die es im Krieg und Frieden mit dem halten, was Sir John Falstaff das beste Theil der Tapferkeit nennt: der Vorsicht, die überall ihr eigen Leben lieben und von der Größe und Herrlichkeit einer sich hingebenden, opferfreudigen Liebe keine Ahnung haben. „Im Kriege namentlich," sagt K. v. Raumer, „sind abgehärtete, genügsame, nicht verwöhnte Jünglinge den verweichlichten, ungenügsamen, verwöhnten, weit voraus. Verwöhnte gerathen ganz aus der Fassung, werden wie verstandesschwach und muthlos, wenn sie etwa Morgens nüchtern aufbrechen sollen, besonders nach einer kalten unter freiem Himmel zugebrachten Nacht."

Eine besondere Art von Verwöhnung kann die Ueberfülle von Bildungs- und Unterhaltungsmitteln veranlassen, die dem Reichthum für seine Kinder zu Gebote stehen. Was in des Armen Hütte zu wenig ist, das pflegt hier durch das Zuviel zu schaden. Wir denken dabei z. B. an jenen Ueberfluß ausgesuchten Spielzeugs, an dem die armen Kinder der Reichen oft gerade das rechte, sich in die Phantasiewelt versenkende Spielen verlernen. Da ist alles schon gemacht und fertig, die junge Phantasie hat nichts mehr daran zu schaffen und zu ersetzen. Wir denken an die Ueberfülle von Lectüre (warum haben wir doch dafür eigentlich kein deutsches Wort?). Der Jugendschriften ist Legion. Mancher renommirte „Jugendschriftsteller," wie Nieritz, Franz Hoffmann, läßt zu diesem Heer ein Contingent von hundert und mehr Schriften aufmarschiren. Gute Bücher haben für die Jugend und besonders die heranreifende wohl ihren Nutzen, sie bereichern den Geist, erweitern den Gesichtskreis, bieten angenehme Abwechslung der ernsten Arbeit gegenüber &c., aber es wird dem doch viel gesunde Kraft verlesen selbst an guten oder wenigstens unschädlichen Büchern, geschweige erst an Büchern ungesunden Inhalts. Schreiber dieses, als einfacher Barfüßer ohne Profeß auf dem Lande aufgewachsen, hatte bis in sein zwölftes Jahr, da man ihn in eine Stadt verpflanzte, außer Bibel, Katechismus und Gesangbuch nur Raffs Naturgeschichte und Musäus moralische

Kinderklapper zur Verfügung; die las er wieder und wieder fast bis zum Auswendigwissen, und er grollt darob seinem Schicksale nicht im mindesten. — Auch die Bretterwelt des **Theaters** spielt bei der Verwöhnung unserer Stadtkinder, anderer Vergnügungen und Zerstreuungen nicht zu gedenken, eine nicht unbedeutende Rolle. Die wenigen Vortheile, auf die man sich beruft, werden von den zu besorgenden Nachtheilen weit überwogen. „Kinder, mit denen man die Zeit nicht erwarten kann, unterliegen der äußerlich sie überwältigenden und innerlich ihnen unverständlichen Erscheinung; sie werden betäubt, abgestumpft, todmüde; sie nehmen nichts mit heraus als einen flimmernden, verworrenen, wilden Eindruck, und der große Eindruck eines ersten Theatertages, der ihrer späteren Jahre wartete, ist im voraus verkümmert. Man sollte Kinder nie früher ins Theater führen, als sie fähig sind, die bildende Wirkung der Bühne an sich zu erfahren. Und dann ist das beste nur eben gut genug!" (Kühner, Pädag. Zeitfragen). Wir haben es erlebt, daß ein 13jähriger Knabe hochgestellter Eltern, als Mama den ersten Theaterbesuch (noch dazu ein f. Z. berühmtes Ballet) wider die Einsprache des Hofmeisters durchgesetzt hatte, nach demselben ohnmächtig ward.*)

Mit den geistigen Kräften stehen die Kräfte des **sittlichen**, des Gewissenslebens in innigem Zusammenhang. Auch sie bedürfen der fortgesetzten Uebung und können dadurch, wie oben gezeigt, zu einer hohen Stufe der Fertigkeit im Guten gebracht werden. Verwöhnt wird in dieser Beziehung das Kind, wenn man es mit der Erfüllung seiner Kindespflichten nicht so genau nimmt, z. B. nicht unbedingten und pünctlichen Gehorsam verlangt und nöthigenfalls erzwingt, wenn man mit ihm accordirt, statt Glauben und Vertrauen zu fordern, wenn man ihm für jede Forderung und Maßregel seine guten Gründe auskramen zu müßen meint. Verwöhnt wird es, wenn man es mit Sünden nicht genau nimmt, ihm nicht je nach Umständen scharf und ernst die Wahrheit sagt, wenn man seine Eigenliebe, seine Empfindlichkeit schont, ihm jede Selbstverleugnung, Beschämung, Demüthigung ersparen möchte, wenn man es unbedachtsam lobt, seine guten Eigenschaften erhebt, seine Unarten bemäntelt, belacht und so Eigenliebe und überhaupt Eigenleben desselben immer mehr erstarken läßt. Geist und Fleisch sind auch im Kinde schon wie zwei Wagschalen; sinkt die eine, so steigt die andere. Herrscht das Eigenleben des Fleisches, so erlahmt, erstirbt das Leben des Geistes; herrscht das Leben des Geistes, so bringt es dem Fleische den Tod. Der Herr fordert von seinen Jüngern, daß sie ihr eigenes Leben hassen (Joh. 12, 25). Auf dieses Ziel, das in die wahre Freiheit und Selbstständigkeit führt, muß die Erziehung schon frühe hinausdenken.

Wer da leben will, der sterbe,
Wer nicht stirbt, der lebet nicht,

so formulirt der christliche Dichter (Zinzendorf) diese Regel. Selbst mit Kindern, die bereits in einer gewißen Erweckung des inneren Lebens stehen, hat man sich vorzusehen, daß man mit ihnen, so zart auch ein solches Regen des Geistes sein mag, nicht allzuviel Umstände mache, nicht durch ein gar zu zartes Einsehen und Eingehen eine gewiße geistliche Verweichlichung veranlasse. Wahres geistliches Leben ruht auf der Verleugnung seiner selbst. So weit diese sich findet, so weit kann das Leben Christi auch in einer jungen Seele vordringen. „Die Palme wächset mit der Last." Allzu zarte Rücksichtnahme befördert leicht die Eigenliebe, vielleicht gar eine feine Heuchelei, und das sind Würmlein, welche die zarte Blüte von innen anfressen und verderben können. Solche mit übermäßiger Zartheit gepflegten jungen Leute sind später oft der rauheren Wirklichkeit in der Welt gegenüber empfindlich und kommen in ein wehleidiges Seufzen und Sehnen, statt daß sie in freudigem Kampfe ihre Welt bezwängen oder in stillem Muthe ihr Kreuz trügen. Ein junger, erweckter Mensch, nachmals ein rechter Vater in Christo, bekam, als er zum erstenmal eine Versammlung frommer Leute besucht hatte, von seinem Oheim, der kein Freund solcher Versammlungen war, eine Ohrfeige. „So?" hieß es in

*) Vgl. d. Art. Theaterbesuch Bd. IX. S. 432 ff. Die Red.

ihm, „ist das das Traufgeld für meinen Dienst bei dem Herrn Jesu?" Er nahm es aber an. Die Ohrfeige war ihm wohl heilsamer, als ein Lob ihm gewesen wäre.

Wir haben bis jetzt die verwöhnende und verzärtelnde Verziehung hauptsächlich mit Rücksicht auf die häusliche Erziehung ins Auge gefaßt, wie sie denn auch da vornehmlich ihr Wesen hat. Die Massenerziehung in Schulen und Unterrichtsanstalten bleibt aber immerhin davon nicht ganz unberührt. Theils treten die im Hause verzogenen Kinder, klein und groß, auch in den Bereich der Schule, und da pflegt es manchen Kampf mit den verwöhnten Bübchen und Püppchen nicht nur, sondern auch mit den hinter ihnen stehenden zärtlichen Vätern und Müttern abzusetzen. Findet sich in der Anstalt der rechte Ernst, die rechte durchherrschende Zucht, so kann es an Zusammenstoß mit den jungen Zärtlingen nicht fehlen, und dadurch fühlen sich gewöhnlich auch die Eltern schmerzlich berührt. Nichts empfindlicher als elterliches Fleisch, das sich selbst noch nicht der Zucht des Geistes gebeugt hat. Ist das Püppchen irgendwie gestraft worden und hat zu Hause geklagt, so ist Feuer im Dach, und das um so sicherer, als die jungen Zärtlinge gewöhnlich nur das vermeintliche Unrecht des Lehrers, nicht aber ihr eigenes zur Anzeige bringen. Da wird denn entweder vor den Ohren des Kindes über den Beschuldigten ohne Verhör zu Gericht gesessen und alles Vertrauen gegen ihn getödtet, oder der Lehrer wird verklagt, von rohen Leuten wohl gar in der Schule aufgesucht und vor den übrigen Kindern mit Vorwürfen überhäuft ꝛc. Glücklich der Lehrer, der Gelegenheit findet, sich ruhig zu verantworten. Wir hatten mehr als einmal Gelegenheit, zu sehen, wie der Zorneifer des gegen den Lehrer entbrannten Vaters sich, wenn er den wahren Hergang vernommen, gegen den jungen Verkläger kehrte.

Die Sache hat aber auch ihre Kehrseite. Es ist nichts unerhörtes, daß auch der Lehrer in seiner Weise die ihm anvertrauten Zöglinge verwöhnen hilft. Verwöhnt kann eine ganze Schulclasse werden, wenn der Lehrer z. B. die Kräfte der Schüler nicht gehörig spannt, wenn er es mit den Leistungen nicht genau nimmt, wenn er nicht auf unbedingte Stille und strenges Aufmerken hält, wenn er nicht ein möglichst scharfes sich Besinnen und Denken fordert. „Besinn' Er sich doch!" sagte einmal Flattich zu einem aus Eßlingen gekommenen Zögling. „In Eßlingen besinnt man sich nicht," war die Selbstrechtfertigung des Jungen. Solche „Eßlinger" aus des alten Flattichs Zeit sind verwöhnte Schüler. Verwöhnung in der Schule geschieht, wo man nicht auf klare, bestimmte, sprachrichtige und laute Antworten dringt, durch das dem Lehrer bequeme Anlauten der Antwort den Schülern das eigene Suchen erspart, freilich damit auch die Freude des eigenen Findens raubt, wo man ungenaue, nach Inhalt und Form unsorgfältige Arbeiten duldet u. dgl. Damit hält natürlich auch die neben der Unterrichtsarbeit hergehende Schulzucht gleichen Schritt. Der fleischliche Sinn, der im Hause in falscher Liebe schont, kann sich leider auch in die Schule verirren und durch ungutes Gutsein, durch fahrläßiges Nachsehen, durch Mangel an sittlichem Ernst und heiliger Schärfe gegen die Sünde viel verderben. Unter einem „guten Mann" kommen oft schlimme Geister, wie Leichtsinn, Muthwillen, Lug und Trug zur Herrschaft. Man hört und liest wohl auch in Selbstbekenntnissen aus dem Schülerleben Dinge, die ans Unglaubliche grenzen und einer allzugroßen Nachsicht oder unklugen Gutmüthigkeit oder sittlichen Schlaffheit dieses und jenes Lehrers zu Lasten fallen. Eine verzogene Classe ist schon für manchen neu eintretenden Lehrer ein beschwerliches Erbstück gewesen.

Was in Haus und Schule vorgeht, übt auch mit der Zeit einen Einfluß auf das Ganze des heimatlichen Ortes oder Volkes, wie umgekehrt auch der Geist eines Ortes, einer Landschaft, eines Stammes und Volkes, ja der Geist der Zeit überhaupt im großen und ganzen auch wieder vielfach, bald schärfend, bald mildernd, bald fördernd, bald lähmend auf die ersten Bildungsstätten der Jugend zurückwirkt. Stadtkinder z. B. sind häufig den Landkindern gegenüber in Beziehung auf körperliche Kraft und Festigkeit, auf Genüsse aller Art verwöhnt. Unter den Stadtkindern ragen hinwiederum die Kinder großer oder besonders wohlhabender Städte hervor. Da geschieht oft den Kindern von

Eltern und Anverwandten so viel liebes und gutes, daß dem Zuschauer, der mit Erzieherblick dreinsieht, angst und bange werden kann. Der Opfer solcher Ueberfülle im Guten sind nicht wenige. Privaterziehungsanstalten wissen davon zu sagen. Ja auf ganze Völker und Zeiten lagert sich wohl je und je ein Geist der Verwöhnung und Verzärtelung, wenn sie die Mittagslinie ihres Culturlebens passirt haben. Da folgt Verweichlichung, Entnervung als ein Zeichen sittlichen Verfalls. Griechenland und Italien, Athen und Rom sprechen dafür. Die Sybariten sind wegen ihrer Verweichlichung sprüchwörtlich, und jener Gast aus diesem verweichlichten Geschlecht, dem ein Rosenblatt im Bette des Gastfreundes den Schlaf geraubt, bietet ein carikirtes Bild jener Verweichlichung. Die großen Weltstädte vom alten asiatischen bis zu jedem modernen Babel geben Bilder einer sich durch alles hindurchziehenden und wie ein Aasgeruch aufsteigenden Verwöhnung, daran sich auch unser deutsches Volk spiegeln möge. Tacitus hat einst sein verwöhntes Römervolk auf die naturkräftigen Germanen warnend hingewiesen. Derweil ist bei uns vieles anders geworden. Welche Versuchung kommt nicht schon aus der Vermehrung und weitern Verbreitung von allerlei Genußmitteln, aus der außerordentlichen Erleichterung des Verkehrs. Allein schon die Eisenbahnen reichen hin, unsere Jugend aus den gebildeten Ständen des weiteren Fußreisens zu entwöhnen, sie um die damit verbundene Abhärtung und Stärkung zu bringen und sie an ein oberflächliches Vorbeifahren an Land und Leuten, wie an ein blasirtes Flattern und Nippen von Blume zu Blume zu gewöhnen.

Es ist uns nun noch übrig, einiges über die Folgen der verzärtelnden Verwöhnung, in der sich die Verziehung vornehmlich darstellt, zu sagen, soweit sie nicht schon in der Schilderung ihrer Art und Weise berührt worden sind. Da ist denn vor allem beherzigenswerth, daß diese Verkehrung und Verzerrung der wahren Erziehung in der Regel mehr oder weniger das Gegentheil von dem erreicht, was sie eigentlich bezweckt. Sie will wohl thun und thut weh; sie will dem Kinde Schmerzen ersparen und bereitet sie ihm; sie schont im Augenblick, und schädigt auf Jahre hinaus, oft auf das ganze Leben. Sie meint Dank zu verdienen und erntet gewöhnlich Undank. Jener Verbrecher, der vor dem Galgen stehend seine Mutter zum Dank für ihre Erziehung ins Ohr beißt, wie das der alte Bröder den jungen Lateinern zu Nutz und Lehre erzählt, ist ein drastisches Beispiel statt vieler andern. „Gute Mütter ziehen lausige Kinder," sagt der derbe Volksmund. Die zärtelnde Verwöhnung gedenkt glücklich zu machen und schafft gerade nicht selten sehr unglückliche Leute. Sie wagt für das kurze Wohl des Fleisches ein ewiges Wehe. Mitten unter den Leuten, denen der Apostel Paulus das Reich Gottes abspricht, stehen die Weichlinge (1. Kor. 6, 9). „Ein verwöhntes Kind," sagt schon Sirach (30, 8), „wird muthwillig wie ein wildes Pferd", oder: „Zärtle mit deinem Kinde, so mußt du dich darnach vor ihm fürchten; spiele mit ihm (da, wo Ernst hingehört), so wird es dich hernach betrüben." Man könnte, wenn es die Wahl zwischen zwei Uebeln gälte, fragen, was das weniger Schädliche sein möchte: zu große Härte oder zärtelnde Güte? und es ließe sich ohne Zweifel für jene noch mehr sagen, als für diese. Dort werden doch Kräfte geweckt, und mögen sie auch je und je eine schlimme Richtung nehmen, so kann doch der erlittene Druck auch wieder zu einer um so selbständigeren und festeren Gestaltung treiben; ist es ja „ein köstlich Ding dem Manne, daß er das Joch in seiner Jugend trage." Wie in einem Volk eine schwere Zeit tyrannischer Bedrückung kraftvolle Charaktere bilden kann, so auch eine harte Jugend. Die verwöhnende Güte aber schwächt, erschlafft, zieht nicht freie Männer, sondern Sklaven, welche die einem jeden ziemende Herrschaft nicht zu üben wissen: die über sich selbst.

Verzogene Kinder fügen sich schwer in unbequeme Verhältnisse. Wie man sich stets nach ihnen gerichtet hat, so erwarten sie, daß sich auch sonst die Welt nach ihnen richte. Das geschieht nun nicht, und darum werden sie ungeduldig, verdrossen. Verwöhnte Kinder, die es zu gut gehabt, sind mit nichts zufrieden, haben an allem etwas auszusetzen und zu bekritteln; können in Schulen und Erziehungsanstalten viel verderben und auch

später Verderber in Staat und Kirche werden. Das vielbeklagte Knechte- und Mägdekreuz, das Wandern derselben von Dienst zu Dienst, ihre immer mehr sich steigernden Ansprüche hängen sicherlich auch mit der verwöhnenden Erziehung, in der sie aufgewachsen, zusammen. Verwöhnte Kinder sind meist unliebe, unverträgliche Kameraden und Collegen, und machen durch ihre Ansprüche sich und die Ihrigen unglücklich. Wie schwer rächt sich oft die leibliche Verzärtelung des Knaben, wie des Mädchens in den späteren ernsten Proben, die Haus und Leben bringt! Verwöhnte Knaben und Jünglinge werden gar leicht unzufriedene, über alles räsonnirende, alles vernichtende Männer, launische oder tyrannische Ehegatten und schon darum auch schlechte Erzieher ihrer Kinder; verwöhnte Mädchen erliegen gar manchmal den ernsten Aufgaben der Hausfrau und Mutter, oder büßen sonst in getrübter Ehe die Sünde leiblicher oder sittlicher Verzärtelung. Umgewöhnung in späterer Zeit ist eine schwere Sache. Die gute Zeit der Gewöhnung ist eben die Jugend. Welch ein frischer Lebensmuth klingt aus den Worten des alten Joh. Grob:

„Mein Herz ist ja nicht seiden,
Wurmstichig oder hohl
Und kann noch Stöße leiden;
Fürwahr, das kommt ihm wohl.
Bei mir wird nur verlacht
Was andre seufzen macht!" — und
„Ich lasse keine Schmerzen
Mir über's Knie hinauf!"

Von solch einem frischen, frohen, weltüberwindenden Lebensmuthe wissen verzogene Kinder, falls sie sich nicht etwa noch durch den Geist Gottes haben zurechtführen lassen, nichts. Da ist alles seidenzart und will mit Sammthandschuhen angefaßt sein. Der nächste Stoß wirft sie um, und das Seufzen ist ihnen immer näher als das Lachen. Wer weiß, ob nicht der krankhafte Weltschmerz, den wir von philosophisch oder poetisch angelegten Naturen in unseren Tagen da und dort ausgekramt sahen, seine Quelle mit in der verwöhnenden Erziehung hat? — Der Aufruhrgeist, der communistische Radicalismus, der, statt sich in gegebene Verhältnisse zu schicken und stetig zu bessern, vielmehr seine ganze Umgebung dem eigenen Gelüsten anzupassen und die Sonne nach der eigenen Taschenuhr zu stellen sucht, der gottesleugnerische, nur auf Genuß und Wohlleben gerichtete Sinn, der jetzt leider große Massen in den Völkern Europa's kennzeichnet, steht sicherlich auch mit dieser Seite einer falschen Jugenderziehung in einigem ursächlichen Zusammenhang.

Auch auf dem Gebiete des geistlichen Lebens prägen sich oft bedenkliche Spuren einer gewißen Verwöhnung und Verzärtelung aus. Es giebt auch verwöhnte Kinder auf diesem Gebiete, Kinder, welche aus einer allzusorgfältigen, allzueingehenden und allzurücksichtsvollen Seelenpflege von Seiten der sie Erziehenden Ansprüche und Erwartungen herleiten, die nicht in Erfüllung gehen. Das giebt dann bittere Enttäuschungen, krankhafte Vereinsamung oder sectirende Sonderungs- und Schwarmgelüste. Sie kommen dann schwer zu dem muthigen, in der Welt die Welt überwindenden Glauben, zu der alles vertragenden, hoffenden, duldenden Liebe.

Und solche bitteren Früchte der verwöhnenden Liebe dürfen uns nicht wundern. Ist doch diese falsche Liebe in der That nicht Liebe, sondern vielmehr verhüllte Lieblosigkeit, verlarvter Haß; denn sie ist in ihrem tiefsten Wesen Selbstsucht, von der ein älterer Dichter mit Recht singt:

„Weg, du Misgeburt der Liebe,
Welche sich bei vielen zeigt:
Weg, ihr falschen Fleischestriebe,
Woraus lauter Böses steigt!
Affenliebe muß hier weichen,
Wenn ihr wollt das Ziel erreichen."

Der biblische Typus verwöhnender Erziehung ist der Hohepriester Eli. „Er wußte, daß seine Kinder sich schändlich hielten und hatte nicht einmal sauer dazu gesehen." So wird seine sündlich schonende Weise in Behandlung seiner Söhne (1. Sam. 3, 13) beschrieben. Nicht, daß er von dem bösen Thun derselben gar keine Kenntnis genommen. Nein, er macht ihnen väterliche Vorstellungen. „Warum thut ihr solches?" fragt er. „Nicht, meine Kinder, das ist nicht ein gutes Geschrei, das ich höre &c." Er „predigt" ihnen, aber er giebt seinen Worten keinen Nachdruck in ernster Zucht. Es fehlt ihm die heilig zürnende und in nachhaltiger Zucht zurechthelfende Liebe. An ihm und seinen Söhnen stellt sich aber auch die böse Frucht der bösen Saat zur Warnung für alle Zeiten dar, das Gottesgericht darüber, als „ein Ding, daß, wer das hören wird, dem werden seine beiden Ohren gellen" (1. Sam. 3, 11). Seine beiden verwöhnten Söhne fallen auf einen Tag in der Schlacht, mit ihnen 30,000 Mann Fußvolk; das Heiligthum des Volkes, die Bundeslade, fällt in die Hand der Feinde, und der gute Vater?

„Eli hat den Hals gebrochen
Wegen übler Kinderzucht."

Und was ist das Bezeichnende dieser üblen Kinderzucht? Verziehung, Verwöhnung, Verzärtelung, der Mangel an der Schärfe, dem Salze geheiligter Liebe. Wehe einem Volke, wenn dieses Salz in seiner häuslichen oder öffentlichen Erziehung fehlt oder dumm wird! — **V. Strebel.**

Vincenz von Beauvais. Wenn man genauer zu erforschen sucht, in welcher Ausdehnung die classische Literatur des Alterthums den Menschen des Mittelalters bekannt gewesen und auf welche Weise sie von den kostbaren Ueberresten, die ihnen geblieben, Mittel für die eigene Bildung zu gewinnen verstanden, so kommt man mehr und mehr zu der Ueberzeugung, daß diese Bekanntschaft, obwohl nach dem Stande der Studien in den einzelnen Perioden und Völkern sehr verschieden, im ganzen eine umfassendere gewesen, als man gewöhnlich annimmt, wie auch die Benutzung, obwohl sehr formalistisch bei den einen und einseitig praktisch bei den andern, immer für Bildung und Leben große Bedeutung gehabt hat. Was in den ersten Jahrhunderten die pedantischen Grammatiker von Toulouse (Bd. IV. 777 f.) oder die frommen Mönche von Irland (ebd. 781 f.), was dann Alcuin und Hrabanus Maurus, Ratherius und Gerbert gewußt und gelehrt, was in den Klosterzellen der Benedictiner fleißige Hände copirt und nachgebildet haben, das mag uns wunderlich, geschmacklos, kleinlich vorkommen und gelegentlich eher ein mitleidiges Lächeln als herzliche Anerkennung abgewinnen; aber wir müßen doch auch wieder gestehen, daß die Beschäftigung mit den Alten für die rauhen und harten Geschlechter jener Zeiten eine vortreffliche Schule gewesen, ihr Denken und Streben mannigfach geregelt und gehoben, ihre Sprache veredelt und bereichert, ihr ganzes Leben zu erfreulichen Entwicklungen befruchtet hat. Seit dem zwölften Jahrhundert hat dann freilich das Hervortreten der Scholastik dem Studium der Alten, als eben die Freude daran weitere Kreise zu ergreifen begann und die Mittel dazu in größerer Auswahl sich darboten, Eintrag gethan und hinter dem falsch verstandenen Aristoteles Cicero und Seneca, Ovid und Virgil, die man früher so fleißig gelesen hatte, zurücktreten lassen; aber in welchem Umfange man noch immer die Alten gekannt und benutzt, beweist vor allem Johannes von Salisbury, und als die Scholastik zu einer fast unbeschränkten Herrschaft gelangt war, faßte Vincenz von Beauvais in einem Werke von staunenswerther Gelehrsamkeit alles zusammen, was aus dem Alterthum sich erhalten hatte.

Kann Vincenz schon hiernach auf eine Stelle in der Geschichte der Pädagogik Anspruch machen, so sichert ihm eine solche in noch höherem Grade sein berühmter Tractatus de eruditione filiorum regalium, worin er, wenn auch zunächst einem besondern Bedürfnis entgegenkommend, doch Vorschriften und Rathschläge von allgemein pädagogischer Bedeutung gegeben hat; wir dürfen diese Schrift vielleicht als die erste umfassendere Erziehungsschrift des Mittelalters ansehen. Aber es liegt nahe, auch aus

seinem großen Werke, das in Wahrheit eine Encyklopädie alles Wissens seiner Zeit zu nennen ist, dasjenige zu berühren, was in pädagogischer Beziehung Werth hat. Die pädagogische Schrift besitzen wir in einer von trefflichen Abhandlungen begleiteten Bearbeitung von F. Chr. Schlosser: Vincent von Beauvais, Hand- und Lehrbuch für königliche Prinzen und ihre Lehrer, 2 Theile, Frankfurt a. M. 1819, 8. Die Schrift von Bourgeat, Etudes sur Vincent de Beauvais, théologien, philosophe, encyclopédiste (Paris 1856, 8) betrachtet den großen Gelehrten vorzugsweise als Vertreter katholischer Wissenschaft und läßt sich auf das Pädagogische nur ganz gelegentlich ein; auch fehlt ihr der in Aussicht gestellte Schluß. Auf das in Encyklopädien über Vincenz Gesagte brauchen wir an dieser Stelle nicht zu verweisen. Auffallen kann es, daß Heeren in seiner Geschichte des Studiums der classischen Literatur Bd. I. auf Vincenz so gar wenig Rücksicht genommen hat.

Mit dem Auftreten der großen Bettelorden, der Dominicaner und Franciscaner, seit dem ersten Drittel des dreizehnten Jahrhunderts ist in das wissenschaftliche Leben der romanischen und germanischen Völker eine ganz neue Bewegung gekommen. Ueberall darauf bedacht, den religiösen Bedürfnissen der Massen in neuer Weise Befriedigung zu bringen und so einem in weiten Kreisen vorbereiteten Abfalle von der Kirche entgegenzuwirken, haben sie zugleich in die Universitäten Eingang sich verschafft, in den zahlreichen Städten, welche sie aufnahmen, das Unterrichtswesen durch neue Anregungen auf Höheres hingeleitet, auch als Schriftsteller in gelehrten Werken die Sache der Kirche mit Erfolg vertreten. Freilich haben sie sehr bald auch leidenschaftliche Bestreitung erfahren. Da hat auf der einen Seite der Minstrel Rutebeuf in witzigen Gedichten, die alles Volk verstehen konnte, sie befehdet, auf der andern die Gelehrsamkeit in Wilhelm von St. Amour — wir erinnern nur an seine Schrift de periculis novissimorum temporum — wuchtige Streiche gegen sie geführt, und auch sonst haben die Theologen der Universitäten den Zugang zu den Kathedern ihnen nach Möglichkeit zu erschweren gesucht. Allein in einer Zeit, in welcher die Franciscaner durch Bonaventura und Roger Bacon, die Dominicaner durch Thomas von Aquino und Albertus Magnus ihre Sache vertreten sahen, war alles Widerstreben vergeblich, und in Ludwig IX. hatten die Bettelorden einen Beschützer und Förderer, den auch der gegen ihn selbst gerichtete Tadel und Spott nicht irre machte. Da stehen wir aber gleich wieder vor Vincenz von Beauvais, der für uns gerade durch seine Verbindung mit Ludwig dem Heiligen Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit werden muß. Und nach seiner wissenschaftlichen Bedeutung hat man ihn mit seinen gefeierten Ordensbrüdern Thomas von Aquino und Albertus Magnus auf gleiche Höhe gestellt, so wenig man verkennen mochte, daß er von ihrem Tiefsinne und ihrer Originalität wenig hatte; durch den Umfang und die Mannigfaltigkeit seiner Kenntnisse schien er ihnen ja doch wieder überlegen. Wir versuchen jetzt, seine Bedeutung vorzugsweise unter pädagogischem Gesichtspuncte zu verstehen.

Leider haben wir von dem Gange seines Lebens nur sehr dürftige Nachrichten. „Sein Leben ist in seinen Büchern," sagt Schlosser (II. 194) mit Recht. So gern wir über den Gang seiner Bildung, über seine Stellung zu Ludwig dem Heiligen und seiner Gemahlin, über sein Verhältnis zu den Kämpfen, in welche die Bettelmönche damals mit dem Weltklerus gerathen waren, Genaueres erführen, so vergeblich sind alle Fragen, die wir in solcher Beziehung stellen. Seine Zeitgenossen haben fast gar nichts über ihn mitzutheilen gehabt, und er selbst, der über alles im Himmel und auf Erden geschrieben hat, scheint gar nicht zu dem Gedanken gekommen zu sein, daß die Nachwelt für seine Persönlichkeit sich interessiren könne. So ist es nun bloße Vermuthung, wenn man sagt, daß er wohl in der ersten Zeit des Königs Philipp August (1184—94) geboren worden. Ob Beauvais seine Vaterstadt gewesen oder ob er nach dieser Stadt seinen Beinamen nur darum erhalten, daß er lange daselbst gelebt hat, läßt sich ebenfalls nicht entscheiden. Nicht mehr gewinnen wir durch die Notiz, daß er

ein Burgunder gewesen. Wir wissen auch nicht, wann er in den Orden der Dominicaner getreten; aber wahrscheinlich ist es, daß er, noch ziemlich jung, in das 1218 zu Paris gegründete Kloster dieses Ordens aufgenommen worden sei und erst später den Dominicanern in Beauvais sich angeschlossen habe. Bischof von Beauvais ist er sicherlich nie gewesen. Unbestimmt ist auch, wann Ludwig der Heilige ihn kennen lernte und zu seinem Lector machte, unter welchem Titel er sich selbst einführt. Es scheint jedoch, daß der König ihn öfter zu sich kommen ließ, wenn er in Royaumont, wo er den Cisterziensern eine Abtei erbaut hatte, seinen Hof hielt. Da mag nun der gelehrte Dominicaner den frommen Fürsten, der wahrscheinlich auch wieder seine Studien unterstützte, durch Vorlesungen und Predigten erbaut und in manchen ernsten Dingen, wohl auch in solchen, die sich auf die Regierung des Staats bezogen, mit seinem Rathe gefördert haben.*) Erzieher der königlichen Kinder war er nicht. Daß er aber mittelbar auf die Erziehung derselben einen bedeutsamen Einfluß ausübte, davon zeugt vor allem seine Schrift de eruditione filiorum regalium, die er auf Wunsch der Königin Margaretha abfaßte. Wie der König selbst in seiner Frömmigkeit und in seinem ganzen Walten den Geist des Mittelalters auf ganz eigenthümliche Weise zum Ausdruck gebracht hat (vgl. Arnd, Geschichte des französischen Volkes I., 595 f.), so stellt auch seine Gemahlin das Bild einer durch Demuth und Entsagung großen, durch festen Glauben immer wieder gehobenen Weiblichkeit dar. Daß dieses fürstliche Paar der Erziehung der Kinder die höchste Sorgfalt zuwandte, begreift sich leicht. Wenn nun Vincenz hierbei mit treuen und wohlerwogenen Rathschlägen half, so muß doch seine Aufmerksamkeit immer wieder zunächst den wissenschaftlichen Studien sich zugewendet haben, und die Mittel, welche der König, wie man annimmt, ihm zur Verfügung stellte, um unter Benützung günstiger Verhältnisse Handschriften für die Bibliothek des Königs zusammenzubringen, machten es ihm möglich, seinen Studien eine Ausdehnung zu geben, die uns als eine ganz außerordentliche erscheinen kann. Und was er nun so durchgearbeitet hatte, das vereinigte er auch wieder, zunächst für seinen König, in jenem großartig angelegten Werke, auf das wir schon Bezug zu nehmen hatten. Und doch hat er noch Zeit gehabt, eine Reihe andrer Bücher zu schreiben, die z. Th. verloren sind oder im Staube der Bibliotheken begraben liegen und uns hier nicht weiter zu beschäftigen haben: de Sancta Trinitate, de Dei filio, laudes virginis Mariae, de Sancto Joanne Evangelista, de poenitentia u. a.; auch Predigten von ihm werden erwähnt. So vieles aber hätte er kaum schreiben können, wenn er längere Zeit als Erzieher der königlichen Kinder in Anspruch genommen worden wäre. — Nicht einmal über die Zeit seines Todes haben wir eine zuverläßige Nachricht. Nur das eine steht fest, daß er im J. 1260, in welchem der Tractatus consolatorius geschrieben sein muß, noch lebte. Nach einem in Valenciennes aufgefundenen Epitaphium würde er 1264 gestorben sein. (Bourgeat 21).

Wir wenden nun unsere Aufmerksamkeit der Schrift de eruditione filiorum regalium zu, die er zwischen 1245—48 abgefaßt zu haben scheint (Schlosser II., 205 f.). In der Zuschrift an die Königin Margaretha bezeichnet er diese Arbeit ausdrücklich als den ersten Theil eines großen Werkes über Fürstenstand und Hofleben, über Staatsregierung und Reichsverwaltung, dessen Bestandtheile späterhin wahrscheinlich in sein Hauptwerk übergegangen sind. Die treffliche Anweisung zur Prinzenerziehung liefert auf jeder Seite Beweise von der außerordentlichen Belesenheit ihres Verfassers,

*) Er sagt im Prolog zum Tractatus consolatorius de morte amici, den er dem Könige gewidmet hat: Regiae majestati vestrae scribendi fiduciam et ansam mihi praebet sublimitatis vestrae dignatio, qua plerumque, cum juxta beneplacitum vestrum in monasterio regalis montis, ad exercendum lectoris officium, habitarem, ex ore meo divinum eloquium humiliter cum Dei reverentia suscepistis, nec non et de scriptis nostris prout mihi vestra benignitas retulit, cum diligentia perlegistis, insuper etiam in sumptibus ad eadem scripta conficienda liberaliter interdum mihi subsidia praebuistis.

wie sie das Hauptwerk erkennen läßt; aber sie ist doch keineswegs eine bloße Aufschichtung von Excerpten, sondern enthält vieles, was aus eigenem Beobachten und Nachdenken sich ihm ergeben hatte und allerdings auch zu der Annahme berechtigen könnte, daß er selbst in pädagogischer Thätigkeit sich versucht habe. Denn obschon manches auch wieder ein etwas mönchisches Gepräge trägt, so schöpft er doch im ganzen aus dem vollen Leben, und was er lehrt und empfiehlt, soll dem Leben dienen. Zu einer anziehenden Vergleichung könnte es führen, wenn wir mit dieser Arbeit die Schrift des Aegidius von Columna, den wir als Erzieher Philipps des Schönen kennen, über den gleichen Gegenstand vergleichen wollten; wir verweisen hier nur auf Théry, Hist. de l'éducation en France I. 335 ff. (2. Aufl.). Die Schrift des Vincenz ist übrigens nicht oft gedruckt; die für uns zugänglichste Ausgabe ist die um 1476 zu Rostock erschienene. Der Bearbeitung von Schlosser ist bereits gedacht.

Der Verfasser hat sein Buch in 51 Capitel getheilt. Nachdem er nun von der Erziehung vornehmer Kinder im allgemeinen und von der Wahl und der Aufgabe des Erziehers gesprochen hat, behandelt er die Hindernisse, die Haupterfordernisse und die Hülfsmittel des Lernens, worauf er von der beim Lernen besonders nöthigen Aufmerksamkeit spricht, deren Folge das feste Behalten des Aufgenommenen ist. Es folgen hierauf Bemerkungen über die Ordnung und Aufeinanderfolge der Unterrichtsgegenstände, über den zu erweckenden wissenschaftlichen Eifer und die dann sich ergebende Anspannung der Kräfte, was den Uebergang zu höherer Bildung durch eigenes Lesen bildet. Dabei wird betont, daß alles Wissen in der Erkenntnis Gottes seinen Zielpunct haben müße, wobei indes keineswegs ausgeschlossen sei, daß der Christ auch heidnische Bücher lese. Sodann wird ausgeführt, daß alles Lernen durch Uebungen im Schreiben über Fremdes und Eigenes, sowie im Disputiren und in gemeinschaftlicher Erörterung zu lebendiger Wirkung übergeleitet werden müße. Sehr eingehend sind die Vorschriften über sittliche Bildung, über Zucht und Strafe, über den Gehorsam, über das Verhalten im geselligen Umgange, über die Leitung und Behandlung des Jugendalters, über den Eintritt in den ehelichen Stand und über die Bedeutung der Ehelosigkeit, über den Beruf des Mannes. Zuletzt schließen sich Rathschläge über die Erziehung des weiblichen Geschlechtes an, wobei vor allem Eingezogenheit, keuscher Wandel, demüthige Haltung empfohlen werden. Neben dem, was zur Verehelichung gehört, ist auch der Eintritt in ewige Jungfrauschaft Gegenstand der Behandlung. Von dem, was zur intellectuellen Bildung der Mädchen gerechnet werden konnte, ist nicht die Rede.

Man kann nicht sagen, daß Vincenz in diesem Buche stetig entwickle und in fest zusammenhängender Darstellung für seine Vorschriften eine tiefere Begründung suche. Er giebt alles in guter Disposition ohne Künstelei; aber er begnügt sich in den meisten Fällen, seine Ansichten durch Citate zu verstärken, und hierbei steht ihm das Verschiedenste zu Gebote: Jesus Sirach und Jacobus, Ambrosius und Augustin, Cicero und Seneca, Virgil und Valerius Maximus werden in demselben Capitel angeführt, in welchem hinter dem hl. Bernhard auch das Weltkind Ovid seine Stelle gefunden hat. Neben dem, was er aus dem Eigenen giebt, schüttet er eine Fülle schöner und treffender Gedanken von andern aus, wenn diese auch nicht immer in dem Sinne, den sie eigentlich haben, unmittelbar zur Sache gehören. Wenn das, was er selbst gedacht hat, nicht gerade einen sehr breiten Raum einnimmt, so giebt er doch durch das, was er im ganzen vorträgt, seinen Lesern viel zu denken. In großer Ausdehnung hat er das Werk des tiefsinnigen Hugo von St. Victor de eruditione didascalica benutzt, wie er selbst an vielen Stellen gesteht; aber von dieser in hohem Grade bedeutenden Leistung, welcher in der Geschichte der Pädagogik noch niemals die gebührende Rücksicht zu Theil geworden ist, unterscheidet sich die Schrift des Vincenz besonders dadurch, daß sie alles unmittelbar auf die praktische Anwendung berechnet, während jene ein umfassendes und tiefeindringendes Studium der Theologie vorbereiten soll.

Wie denkt nun aber der gelehrte Mann, der so vielseitiger Kenntnis sich rühmen darf, von ihrer Bedeutung für die Jugendbildung? Da ist doch schon das fünfte Capitel von Gewicht. Denn hier kommt er, nachdem er mit Recht bemerkt hat, daß für die Ausbildung des Verstandes sehr viel von den Unterrichtsgegenständen abhänge, welche man dazu benütze, sehr rasch zu ernstem Tadel über diejenigen, welche noch immer die Jugend mit den Dichterfabeln und andern Erfindungen einer üppigen Phantasie beschäftigen. Halte man es für nöthig, die Jugend mit der Dicht- und Verskunst bekannt zu machen, so habe man ja die Gedichte des Presbyter Juvencus über die evangelische Geschichte, die Bearbeitung der Apostelgeschichte von Arator, die Epigramme des frommen Prosper, das Buch des Prudentius über den Streit der Tugenden und Laster, das Osterlied des Sedulius ꝛc. Es folgt dann die bekannte Stelle aus Augustins Confessionen über den Misbrauch der heidnischen Bücher beim Unterricht. An einer andern Stelle (im elften Capitel) erzählt er die erbauliche Geschichte von Hieronymus, der im Traume sich vor den Richterstuhl Gottes gestellt fühlt und, weil er ein Ciceronianer, nicht ein Christ ist, scharfe Streiche leiden muß. Aber er klagt doch auch wieder, daß die Grammatik vernachläßigt werde, während sie mit Dialektik und Rhetorik die Fundamente der geistigen Bildung darbiete, und im sechzehnten Capitel spricht er vom Lesen heidnischer Bücher, welche auch der Christ kennen müße. Wäre solche Beschäftigung ohne weiteres tadelnswerth, so hätte gewiß Moses und Daniel nicht in der Weisheit und den Wissenschaften der Aegyptier und Chaldäer, deren Aberglaube ihnen so großen Abscheu einflößte, sich unterrichten lassen, und der Apostel der Heiden würde dann auch nicht Dichterverse in seine Reden und Briefe aufgenommen haben. Man müße aber die heidnischen Schriftsteller schon darum lesen, daß man um so besser ihre Irrthümer erkenne; allein man finde in ihnen doch auch vieles, was mit der Lehre der christlichen Religion durchaus übereinstimme, wenn sich auch denken lasse, daß solche Erkenntnis eher Eingebung eines bösen Geistes, als des guten, gewesen sei, wie denn böse Geister oftmals wider Willen das Richtige gesagt oder vorausgesagt. — Vergeblich sucht man bei Vincenz eine Anweisung über Auswahl oder Behandlung der classischen Autoren, und in dem, was er über die an das Lernen anzuschließenden Uebungen sagt, vermißt man jede eingehendere Darstellung über die Nachahmung der von jenen dargebotenen Muster. Im allgemeinen muß man sagen, daß Vincenz der antiken Literatur mit viel größerer Befangenheit gegenübersteht, als im Jahrhundert vor ihm Johannes von Salisbury. Vgl. über diesen Schaarschmidt, Johannes Sarisberiensis nach Leben und Studien, Schriften und Philosophie. Leipzig 1862.

Anziehend ist es zu betrachten, wie Vincenz zur Scholastik seiner Zeit sich stellte. Bourgeat hat bis in's Einzelne zeigen können, daß er in völliger Uebereinstimmung mit dem katholischen Lehrsysteme, an dessen Ausbildung damals die begabtesten Männer alle ihre Kraft wendeten, sich gehalten und dabei zugleich das reiche Wissen, das er von allen Seiten eingesammelt hatte, ganz in den Dienst der Kirchenlehre gestellt habe; aber es muß doch auch wieder gesagt werden, daß er gar kein Bewunderer scholastischer Disputationen ist und, obwohl er den pädagogischen und den wissenschaftlichen Werth solcher Verhandlungen nicht verkennt, noch weniger über die damit verbundenen großen Uebelstände sich täuscht. Er verlangt nun vor allem, daß es den Disputirenden Ernst mit der Sache sei, daß man Ordnung halte und Mäßigung bewahre. Es muß sich also um Untersuchung der Wahrheit und um Uebung des Geistes, oder besser noch, um Befestigung im Glauben und um Veredlung der Sitten handeln. Daher kommt nun auch viel darauf an, daß man von einem festen Fundamente ausgehe, d. h. vom Glauben; aber schlimm genug ist es, daß es so viele Schwätzer giebt, welche über wissenschaftliche Dinge mit keckem Muthe absprechen, obwohl sie nichts davon verstehen. Dann geschieht es wiederum, daß solche Leute, wenn sie beim Disputiren merken, wie wenig sie mit ihren kleinen Mitteln vorwärts kommen, Ausflüchte suchen und alles

verwirren, um ihre Niederlage zu verdecken, während die Streitenden Geduld und Ruhe zeigen und sich gegenseitig die Möglichkeit zu besonnener Erwägung lassen sollten. „Man muß dabei wissen, daß, wenn wir der Wahrheit unterliegen, nicht wir die Unterliegenden sind, sondern die Unwissenheit in uns, die ein gar arger Teufel ist, der in uns hauset, und nur, wenn wir diesem entgehen, empfangen wir die Palme der Seligen" (Cap. 20). Aber freilich sah Vincenz unter Tausenden kaum einen, der bescheiden beim Disputiren war; „fast alle zanken und streiten und sind also der Auffindung der Wahrheit mehr hinderlich als förderlich." Er zählt dann sieben Fehler auf, die bei solchen Verhandlungen unvermeidlich waren: Stolz, Ruhmsucht, Beschränktheit, Vorwitz, Streiten gegen die eigene bessere Ueberzeugung, Streiten gegen Wahrheiten des gemeinen Menschenverstandes, Verwirrung des Verständnisses (Cap. 21). Endlich tadelt er es streng, daß man Beweise für Dinge suche, welche kein Mensch bezweifle, daß man so gern verfängliche Schlüsse gebrauche und da, wo einfache Darstellung am besten wirke, mit allerlei Spitzfindigkeiten nachhelfen wolle. — Je größer die Fülle von Sachkenntnissen war, über welche er verfügte, desto lästiger mußte ihm das Spielen mit Worten erscheinen, die so oft jedes eigentlichen Inhalts entbehrten. Er ahnte wohl, daß die Scholastik das ganze Unterrichtswesen auf falsche Bahnen leitete; aber von dem, was zur Gegenwirkung dienen konnte, hatte er bei aller Gelehrsamkeit doch eine zu beschränkte Ansicht, als daß von ihm selbst eine solche Gegenwirkung zu erwarten gewesen wäre.

In den Capiteln, welche von der sittlichen Bildung der Jugend handeln, sind die Vorschriften, welche er giebt, vielfach der allgemeinen Moral entlehnt, und es ist ihm deshalb auch nicht schwer geworden, Citate von allen Seiten beizubringen. Gelegentlich benützt er auch Stellen aus der Alexandrias des Gautier von Lille, die, um die Mitte des zwölften Jahrhunderts abgefaßt, damals häufig in Schulen gelesen wurde, weshalb sie auch noch in zahlreichen Handschriften mit mancherlei Varianten und kurzen Erläuterungen vorhanden ist. Zuweilen indes hält Vincenz sich strenge an seine Aufgabe, und dann fehlt es an feinen pädagogischen Bemerkungen nicht (Cap. 23, 24, 27, 28, 33—36), obwohl auch hier überall die Auctoritäten, denen er folgt, das Beste geben. Auffallen kann es, daß der in den Geschichten alter Zeiten so bewanderte Mann äußerst selten auf Beispiele Bezug nimmt. Merkwürdig ist auch, daß er in diesem zweiten Theile seines Buches so wenig als im ersten auf dasjenige specieller sich einläßt, was der Stellung und den Bedürfnissen der Fürstenkinder entsprechen konnte. Wer in dieser Schrift Bemerkungen suchte, welche einen Einblick in das Hof- und Familienleben Ludwigs des Heiligen zu eröffnen im Stande wären, dürfte sich ganz getäuscht fühlen.

In den letzten Abschnitten, wo die Erziehung der Mädchen behandelt wird, hat Vincenz mit Vorliebe an Hieronymus sich gehalten, und was er zumal aus dessen Briefen anführt, das erweckt in der That das Verlangen, daß der gelehrte Kirchenvater auch einmal von einem Pädagogen gewürdigt und zu einem Ehrenplatze in der Geschichte der Pädagogik erhoben werden möge.

Wir geben aus den Capiteln über die sittliche Bildung noch einiges zur Probe. Wissen ohne Tugend ist nach Vincenz nicht nur nichts nütze, sondern sogar schädlich; Tugend aber mit Wissenschaft verbunden ist Weisheit. Man muß also von Kindesbeinen an beider Dinge sich befleißigen, oder vielmehr: man muß die Kinder schon, weil sie noch zart und biegsam sind, dazu anleiten, was freilich nur dann geschehen kann, wenn der Erzieher beides in sich selbst darstellt. Besonders große Verantwortlichkeit haben hierbei die Eltern, die, was sie aus Unwissenheit oder aus Schwäche oder aus Härte verderben, später sich zur Schande werden sehen. Die erste Pflicht nun und das erste Zeichen der Weisheit ist es, daß die Handlung zum Worte passe und derselbe Mensch sich überall gleich und derselbe sei, daß er in allen Stücken wahr sich erweise und das Gute nicht zum Scheine oder gezwungen thue, sondern aus natürlich gutem Sinne.

Aber Zucht ist unentbehrlich, und zu ihr gehören zwei Dinge: Entwöhnung vom Bösen und Anleitung zum Guten. Dort sind die bösen Begierden niederzuhalten und zu zügeln, durch Tadel, Drohung, Ruthe und Peitsche, so jedoch, daß man die Individualität berücksichtigt und Milde mit Strenge verbindet. Wird die Strafe von Eltern und Lehrern aus Liebe mit Liebe angewandt, so haben die Knaben zahlreiche Gründe, die Strafe geduldig zu tragen. Bei der Anleitung zum Guten kommt alles darauf an, daß der Zögling die Nothwendigkeit des Gehorsams erkennt, immer mehr in Freiheit ihn übt und das, was er so wird, immer besser im Leben bewährt. „Gehorsam ist eine aus frommer und kindlich williger Rücksicht geleistete Verleugnung des eigenen Willens; Ungehorsam aber ist eine aus Härte eines eigensinnigen Willens entsprungene Widersetzlichkeit gegen den, dem man gehorchen sollte. Weil der Wille junger Leute flüchtig und unbestimmt ist, so haben sie es gerade am meisten nöthig, durch fremden Willen geleitet zu werden. Die königlichen Prinzen, die einst andern befehlen sollen, müßen noch viel mehr als andere im Gehorsam geübt werden und ihn sich eigen machen. Der Gehorsam ist eine so wichtige Eigenschaft jedes Menschen, daß Gott nicht allein den ersten Menschen, welcher nach der irdischen Natur Haupt und Wurzel aller andern ist, sondern auch den zweiten Menschen, Christus, der nach der Gnade das Haupt aller Gläubigen ist, in jenen Prüfungsstand hat setzen wollen, d. h. ihn in die Schule des Gehorsams hat gehen lassen." — Sehr anziehend ist die Betrachtung, wie die äußere Gewöhnung und Haltung zur Zucht des Innern beiträgt. Vincenz hat hier alles, was wir zur Anstandslehre zu rechnen pflegen, unter einen streng sittlichen Gesichtspunct gestellt und bei der speciellen Ausführung einige sehr belebte Sittenbilder eingefügt (Cap. 31). Auch die Bemerkungen über Wahl des Umgangs, über den Eintritt in Freundschaftsverhältnisse, über die den Dienstboten gegenüber zu übende Vorsicht, über die Bewahrung keuscher Sitten im Jugendalter sind der Beachtung werth.

In gewißer Beziehung kann man als Nachträge zu dieser pädagogischen Schrift ansehen, was Ludwig der Heilige, der sicherlich die pädagogischen Rathschläge seines Lectors vielfach als Richtschnur bei Erfüllung seiner Vaterpflichten benutzt hatte, theils in einer Paränese an seinen Sohn (Schlosser II., 92 ff.), theils in einem an seine Tochter Isabella bei ihrer Vermählung mit dem Könige von Navarra gerichteten Briefe (ebd. 97 ff). niedergelegt hat.

Mit dem bisher Gesagten ist jedoch die pädagogische Bedeutung des wackern Vincenz von Beauvais noch nicht in genügender Weise gewürdigt. Wir müßen auch sein Hauptwerk, den Weltspiegel, in Betracht ziehen. Dieses Werk, Speculum majus genannt im Gegensatz zu einer früher erschienenen kleineren Arbeit, in welcher die Ordnung und Schönheit der Sinnenwelt kurz dargestellt war, besteht aus drei Theilen von gewaltigem Umfange, dem Speculum naturale, dem Speculum doctrinale und dem Speculum historiale; ein vierter Theil, das Speculum morale, wird dem gelehrten Dominicaner abgesprochen. Das Speculum naturale umfaßt 33 Bücher, worin zuerst die Lehre von Gott und der heiligen Dreieinigkeit, sowie die Lehre von den guten und den bösen Engeln behandelt, dann aber die Erklärung der natürlichen Dinge nach der Ordnung der Schöpfungstage mit einer bis in das Einzelnste gehenden Genauigkeit versucht wird. Das Speculum doctrinale führt uns in 18 Büchern durch ein weitgedehntes und reiches Gebiet des Wissens, durch die Grammatik, Logik, Rhetorik, Poetik, Ethik, Oekonomie, Politik und Jurisprudenz, aber auch durch die mechanischen Künste, die Alchymie, die Diätetik, Medicin und Chirurgie, und erhebt sich endlich durch Mathematik, Musik und Astronomie zur Metaphysik und Theologie, manches freilich nur dürftig behandelnd. Das Speculum historiale, welches 32 Bücher enthält, beginnt mit der Schöpfung der Welt und geht bis auf den Kaiser Friedrich II. herab, soll aber nicht eigentlich eine Weltgeschichte oder Weltchronik sein, sondern stellt das immerhin umfängliche historische Material nach praktischen Gesichtspuncten dar. Ein Speculum morale hat Vincenz allerdings nach seinen ausdrücklichen Erklärungen bearbeiten

wollen; aber das mit diesem Titel ausgestattete Werk zeigt schon durch seine ganz andre Disposition — drei Bücher, welche in Partes geschieden sind, die selbst wieder in Distinctiones zerfallen — daß es nicht von Vincenz sein kann. Die erste Ausgabe des colossalen Werks hat der auch sonst öfter genannte Buchdrucker Johann Mentelin in Straßburg besorgt, obwohl sein Name nur am Schlusse des ersten, zweiten und dritten Theils vom Speculum hist. (und hier die Jahrzahl 1473) sich findet. Die beiden gewichtvollen Bände dieser Ausgabe, welche das Speculum nat. enthalten, sind mir zugänglich gewesen. Das Speculum hist. allein erschien 1474 in Augsburg (Ebert, bibliogr. Lexikon II. 1034). Andere Ausgaben wurden 1481 zu Basel, 1482 zu Nürnberg (Schlosser II. 202), 1591 zu Venedig, 1624 zu Douai (diese unter dem Titel Bibliotheca mundi) veranstaltet. Vgl. Weller, Altes aus allen Theilen der Geschichte (Chemnitz 1762) I. 226 f., Maittaire, Annales typogr. I. 1, 324, Panzer, Annales typogr. I. 18 f. 1469 f. Gewiß ist diese Encyklopädie bei allen Mängeln und Wunderlichkeiten im Einzelnen von der Geschichte der Gelehrsamkeit fort und fort als eine hochbedeutende Leistung aufzuführen und für Kenntnis des geistigen Lebens der Zeit, in welcher sie entstand, ist sie unschätzbar. Wie vieles z. B. das Speculum hist. für die Geschichte des 12. und 13. Jahrhunderts bietet, zeigt Schlosser II, 226 ff. und von besonderem Interesse dürfte sein, was das dreißigste Buch über die Ereignisse und Zustände im damaligen Morgenlande mittheilt, weshalb dieser Abschnitt auch der Historia orientalis Haythoni Armenii (Helmst. 1585, 4) beigegeben ist.

Aber wir haben es nur mit dem zu thun, was das gewaltige Werk für den Pädagogen enthält. Da ist nun zuerst hervorzuheben, daß Vinkenz diese Arbeit im Eifer für wahres Wissen und lebendige Erkenntnis der Scholastik jener Tage, die sich erstaunlich viel mit gesuchten Ausdeutungen der heiligen Schrift zu thun machte und in allerlei schwere und spitzfindige Fragen sich verlor, entgegengesetzt hat. Aber wie sehr er dabei doch auch wieder die Kirchenlehre in ihrem Zusammenhange zum Gegenstande eingehender Studien gemacht hatte, das ist von Bourgeat mit großer Sorgfalt nachgewiesen worden. In Wahrheit müßte nun die Lehre vom Menschen, wie Vincenz nach der kirchlichen Doctrin sie faßte, als Grundlage seiner pädagogischen Erörterungen gefaßt werden. Darnach aber ist der gegenwärtige Zustand des Menschengeschlechts, weit entfernt, der normale und ursprüngliche zu sein, ein Zustand der Unwissenheit, Ohnmacht und Sünde, und als Mittel zur Wiederherstellung des rechten Zustandes bezeichnet er dann die Weisheit, die das rechte Ziel erkennen lehrt, die Erziehung, die auf den Weg der wahren Weisheit führt, die Offenbarung der göttlichen Gnade in Christo mit allen von der Kirche dargebotenen Mitteln zu innerlicher Erneuerung. Was nun die Erziehung anlangt, so hat er in seinem großen Werke vielfach auch ihre Nothwendigkeit, ihre Aufgaben, ihre Hindernisse, ihre Hülfsmittel, ihre Regeln berührt. Im einzelnen möchte besonders auf das zu verweisen sein, was er im Speculum doctr. (Buch 7) über Hausstand, Ehe und Kinderzucht, später (Buch 13) nach Avicenna über die Behandlung der neugeborenen Kinder gesagt hat.

Die eigentlichen Schulwissenschaften hat er, mit Ausnahme der Grammatik, welche er im dritten Buche des Speculum doctr. vorzugsweise nach Priscian und Isidor behandelt, ziemlich vernachläßigt, und was er im vierten Buche über Logik, Rhetorik und Poetik hinzufügt, das beweist in der That, daß er ihnen keinen sonderlichen Werth beilegte. Die ungewöhnliche Belesenheit, deren er sich rühmen durfte, dehnte sich doch nicht auf das Gebiet der griechischen Literatur aus, und so tritt er auch in dieser Beziehung hinter Johannes von Salisbury zurück (vgl. Jul. Schmidt, Joannes Parvus, Sarisberiensis, quomodo inter aequales antiquarum literarum studio excelluerit [Vratisl. 1839, 8] 51 ff.); allein er hat sich redlich bemüht, von dem, was ihm erreichbar war, einen für wahre Bildung förderlichen Gebrauch zu machen. Auf ein uns fremdes Feld würden wir gerathen, wenn wir darstellen wollten, was bei

genauer Prüfung der unzähligen Citate aus den Schriftstellern der Alten für die Kritik ihrer Texte zu gewinnen wäre. Wir verweisen in dieser Beziehung nur auf die Dissertation von O. Richter, de Vincentii Bellovacensis excerptis Tibullianis (Bonn 1865, 8) und auf die literarhistorische Abhandlung von Franz Rühl, die Verbreitung des Justinus im Mittelalter (Leipzig 1871, 8) 43 ff. — Für den Pädagogen könnte es von eigenthümlichem Interesse sein zu sehen, einen wie ausgedehnten Gebrauch Vincenz von Quintilian gemacht hat, ohne durch ihn ein Verständnis von dem Wesen und den Mitteln oratorischer Kunst zu gewinnen, die doch dem Predigermönche als eine sehr wichtige erscheinen mußte. **H. Kämmel.**

Visitation (vgl. d. Artikel: Inspection, Schulregiment I., Schulprüfungen, Schulberichte, Schule, Verhältnis zum Staat, zur Kirche ꝛc. ꝛc.) Das Wort visitatio ist so wenig als visitator im classischen Latein nachzuweisen. Das Verbum visitare ist in dem genannten Gebiet wenigstens nicht beliebt, hat übrigens, wo es vorkommt, die uns hier wichtige Bedeutung des persönlichen Nachsehens und Besuchens. Im Mittelalter erscheinen die visitatores als Sendboten entweder zum Behufe der Stellvertretung für einen verstorbenen oder suspendirten Bischof vom Papst oder Metropoliten bestellt, oder abgeordnet zur Untersuchung von Klöstern, qui monasteria visitarent, in monachos et abbates inquirerent, delicta emendarent, mulctas irrogarent. Es finden sich auch Klagen über diese Visitatoren, quod sumtuosis epulis, numeroso comitatu pecunias extorquerent. — Mit der Reformation nun tauchen in fast allen deutschen Staaten und Städten, welche reformirten, Visitationen, Visitatoren, Visitationsräthe, Visitationsvorschriften, -Artikel, -Abschiede, -Instructionen auf. So in Sachsen 1527 (Unterricht der Visitatoren, von Melanchthon verfaßt), in Württemberg 1535, in Hessen 1537, in Magdeburg 1563, in Brandenburg 1573 (vgl. auch den Art. Reformation Bd. VI. 892 ff.). Das Geschäft dieser Visitatoren war in diesen Zeiten überall dasselbe, nemlich auf dem Grund autoptischer Kenntnisnahme von den kirchlichen Zuständen und Verhältnissen der Gemeinden die neue Kirchen- und Schulorganisation einzuleiten. In Württemberg bildeten diese Visitationsräthe, sofort nach der Rückkehr des Herzogs Ulrich berufen, eine eigene Commission, bestehend aus 2 geistlichen und 2 weltlichen Mitgliedern; von letzteren war einer ein Rentkammerrath. Sie sollten, wie es in der Erneuerung ihrer Instruction vom Jahr 1544 heißt, „in alle Aemter umreuten“ und sehen, wie die Reformation durchzuführen sei, sich auch durch genaue Untersuchung und Befragung überzeugen, wie weit den bestehenden Verordnungen nachgelebt werde und welches die Zustände in den neu organisirten Gemeinden seien; insbesondere wird ihnen in der genannten Instruction aufgegeben, die Räthe sollen auch „die lateinische Schul mit den Sprachen, artibus und sonderlich mit der Musica nach bestem Verstand anrichten, es sollen die Pfarrherrn über sie zu Superattendenten bestellt werden und sie mit dem Amtmann und Burgermeister jährlich visitiren, damit die Schul ein Autoritet, auch die Knaben ain forcht haben möchten“ (vgl. Heid, Herzog Ulrich III. S. 173 und 184).

In Vorstehendem erscheint das Wort visitiren in einem doppelten Sinn und somit auch die Aufgabe der Visitatoren als eine gedoppelte. Entweder soll auf Grund persönlichen Augenscheins ein neues organisatorisches Gebäude aufgeführt, oder es soll nachgesehen werden, inwieweit schon bestehende Ordnungen in Kraft seien und etwa einer Nachbesserung bedürften. In beiden Fällen erscheint als das Gemeinsame, daß nicht vom Bureau oder vom Cabinet aus, oder nur infolge von Berichten regiert und organisirt wird, sondern die Regierenden bemüht sind, selbst nachzusehen und durch persönliche Einsichtnahme an Ort und Stelle sich von den Verhältnissen zu überzeugen. Was nun die erstgenannte Bedeutung des Wortes betrifft, so haben wir es hier mit demselben nicht in diesem Sinne zu thun; das Nöthige ist darüber in den Artikeln Errichtung von Schulen, Reformation ꝛc. ꝛc. zu finden. Hier handelt es sich davon, zu untersuchen, inwieweit die Aufsichtsbehörden fortwährend durch persönliches Nachsehen von den Zu-

ständen der Schulen sich Kenntnis verschaffen sollen, und wenn dies bejaht wird, davon, auf welche Weise dieses Geschäft am besten vollzogen werde.

Wir verstehen unter Visitationen, bezogen auf Schulen, Besuche der vorgesetzten, außerhalb der Schule stehenden Behörde selbst oder ihrer Beauftragten an dem Orte der Schule, um den Zustand derselben nach allen Seiten hin zu untersuchen. Damit unterscheiden wir die Visitation ausdrücklich einmal von der Kenntnis der Schule, welche die Behörde durch bloße Berichte erhält (vgl. Schulberichte Bd. 7, 847 ff.), sodann von den Prüfungen, welche der innerhalb der Schule stehende Schuldirigent über die einzelnen Classen anzustellen für gut findet (vgl. Schulprüfungen Bd. 8, S. 194 ff. über Classenprüfungen).

Das Verhältnis, in welchem diejenige Beaufsichtigung untergeordneter Amtsführung, welche auf bloße Berichte sich gründet, zu derjenigen steht, welche autoptisch-visitando geschieht, ist schon in dem Artikel „Schulberichte" beleuchtet worden. Es ist dort gezeigt worden, daß Bericht und Visitation einander ergänzen. Durch die Visitation wird eine unmittelbare Anschauung der Personen und Verhältnisse gewonnen, welche ein Bericht nie ganz zu ersetzen vermag. Auf der andern Seite beschränkt sich jene unmittelbare Anschauung nur auf eine kurze Zeit, wogegen der Bericht, welcher immer eine längere Zeit, in manchen Fällen mehrere Jahre umfaßt, auch den historischen Entwicklungsgang einer Anstalt vor Augen stellt. So wird es daher oft vorkommen, daß die Schäden einer Schule erst durch die Autopsie des Visitators, der sich die Personen, die Localitäten, die eigenthümlichen Verhältnisse der einzelnen Anstalten gegenüber sieht, recht zu Tage kommen, oder auch, daß die Leistungen einer Anstalt, eines Lehrers, der vielleicht bescheiden ist, zu wenig aus sich macht, oder durch eine gewiße Scheue zurückgehalten wird, sich über sein Geschäft und Verfahren wortreich zu verbreiten, erst dann in ihrem wahren Lichte erscheinen, wenn man das Walten des Mannes in seiner Schule und die Arbeiten der Schüler mit eigenen Augen sieht. Auf der andern Seite liegt auch die Möglichkeit von Täuschungen vor, sei es, daß der Visitator nicht ohne Voreingenommenheit und Einseitigkeit an sein Geschäft geht, oder daß der, welcher visitirt wird, es versteht und darauf anlegt, die glänzende Seite seiner Thätigkeit hervorzukehren, das Schadhafte zu verdecken und zu beschönigen, oder gar den Visitator absichtlich und positiv zu täuschen. In letzterer Beziehung läßt sich durch ein gründliches, aufmerksames und wachsames Verfahren des Visitators, wovon unten gesprochen werden muß, manches, wenn auch nicht alles verhüten. Gegen Schwächen des Visitators aber kann ein periodischer Wechsel in der Person Sicherheit gewähren. Das beste Correctiv für alle solche Mängel, welche von dem Geschäfte des Visitirens und von den Personen, welche dabei betheiligt sind, sich nicht ganz trennen lassen, liegt darin, daß die vorgesetzte Behörde auch in der Lage ist, über die örtlichen, zeitlichen und persönlichen Beschränktheiten hinwegzusehen, die einzelne Person, um die es sich handelt, in ihrer ganzen Wirksamkeit, abgesehen von dem kurzen Moment der Visitation, kennen zu lernen und zu beurtheilen. Andere Staatsdiener und Beamte freilich stehen in einem viel lebhafteren Verkehr mit der vorgesetzten Behörde, an welche sie vielfach zu berichten, denen sie ihre Anschauungen vorzutragen, ihr Verfahren und ihre Erfolge darzustellen haben, als die Männer der Schule, welche ihre Thätigkeit mehr nach unten führt als nach oben, und welche Monate lang in der Stille und unbehelligt in ihren Schulzimmern walten können, ohne daß von ihrem Wirken nach außen und oben etwas verlautet. Daher kommt es auch, daß die Visitationen in anderen Zweigen des öffentlichen Lebens gar nicht oder viel seltener vorkommen, als im Leben der Schule oder der Kirche. Doch sind wenigstens in Württemberg auch für die Landbeamten der Justiz, der Administration und der Finanzen Visitationen angeordnet, welche theils nach Bedürfnis, theils nach einem regelmäßigen Turnus abgehalten werden und bei den Finanzbeamten besonders eine unvermuthete, genaue Untersuchung ihrer Kassen mit sich bringen. Auch in diesen Gebieten glaubt die vorgesetzte Behörde sich über die Amtsführung der untergeordneten

Beamten nicht hinreichend unterrichtet, wenn sie dieselben nicht durch eigene Anschauung in ihrem Walten gegenüber von Amtsuntergebenen und Collegen, sowie in dem Haushalt ihres Amtes kennen gelernt hat.

Es ergiebt sich hieraus, daß Visitationen für die Aufsichtsbehörde in dem Maße angezeigt sind, als sie nicht anderweitige Gelegenheit hat, der Amtsführung des untergeordneten Beamten auf den Grund zu sehen. Je lebhafter der Verkehr zwischen beiden Theilen ist, um so leichter wird die Visitation entbehrt werden können oder um so seltener wird sie eintreten. Je unmittelbarer in räumlicher Beziehung die vorgesetzte Behörde dem Beamten nahe steht, desto weniger macht sich das Bedürfnis autoptischer Einsicht, welche ja stets geübt werden kann, geltend. Endlich je höher, freier und selbständiger ein Dienstverhältnis ist, desto weniger wird es die Controle einer Visitation über sich ergehen lassen. Daher werden die Universitäten nicht visitirt. Daher unterbleibt die Visitation häufig auch an Mittelschulen, wenn sie ihre Wirksamkeit unmittelbar unter den Augen der Aufsichtsbehörde entfalten. Daher endlich tritt sie bei solchen Stellen nur in längeren Zwischenräumen auf, deren Geschäftsvollzug und Geschäftsbehandlung in häufigen und geregelten Berichterstattungen der Behörde vor Augen liegt.

In dieser Beziehung kann die Frage erhoben werden, ob denn an den Volksschulen auf dem Lande der Act einer Visitation durch die Localschulbehörde nothwendig sei, da ja diese in der nächsten Nähe der Schule ihren Sitz hat und sich täglich und stündlich von deren Zustand überzeugen kann. Unter allen Umständen wird wohl die Visitation durch die Kreis- oder Bezirksinspection wichtiger und nothwendiger sein, als die durch die Localinspection. Indessen wird wohl auch diese nicht zu entbehren sein, wenn man auch zugestehen muß, daß es zu viel ist, dieselbe zweimal, oder gar, wie es in älteren Ordnungen vorgeschrieben war, viermal im Jahr eintreten zu lassen. Die Localschulinspection erfährt zwar manches über die Schule aus dem Munde der Eltern, der Kinder, durch den persönlichen Verkehr mit den Lehrern. Allein diese Mittheilungen sind doch mehr zufälliger Art, sie sind theilweise nicht zuverläßig, keinenfalls aber so umfassend, daß sie die Anschauung ersetzen könnten, welche man da erhält, wo man sich selbst mitten in das Leben der Schule hineinversetzt sieht, den Verkehr des Lehrers mit den Schülern beobachtet und von den Leistungen der Schüler sich überzeugt. Es wäre aber äußerst störend für den Gang des Unterrichts, würde auch zerstreuend auf die Schüler einwirken, wenn die Mitglieder der Localschulbehörde, einer um den andern, nur zu verschiedenen Zeiten die Schule besuchen und aus diesen Besuchen ein Bild von derselben gewinnen wollten.*) Eine Visitation durch die vorgesetzte Behörde, wenn es auch nur die des Ortes ist, hat überdies immer die Bedeutung eines feierlichen Actes. Schüler und Lehrer erscheinen nicht im Werktagsgewande, beide sind sich bewußt, daß in diese Momente sich ihre Verantwortlichkeit concentrirt. Die Wirkung solcher öffentlichen Acte aber ist nicht zu unterschätzen sowohl für die Gemeinde, als für die Schule. Die Gemeinde sieht bei der Visitation durch ihre eigene Behörde die Schule auch an als ihre eigene Unterrichts- und Erziehungsanstalt, sie lernt sich damit als mit einer wichtigen Gemeindeangelegenheit beschäftigen. Das Interesse dafür hebt sich, und sie wird wohl auch geneigter, Opfer dafür zu bringen. Die Schüler aber, die nun ihre Kenntnisse und Leistungen vor den Herren des Orts darzulegen haben, werden wohl angespornt, sich zusammenzunehmen, sich Anerkennung zu verschaffen, ihren Eltern und Lehrern Ehre zu machen. Ein solcher Act, der sich über die Alltäglichkeit des Schullebens erhebt, die Schule gleichsam in eine höhere Sphäre versetzt, sie in einer Stellung erscheinen läßt, in der sie die besondere Aufmerksamkeit und Fürsorge der Ortsobrigkeit auf sich zieht, kann nur von wohlthätiger Einwirkung auf das Leben der Schule sein, wenn die rechte Weihe und Würde dabei obwaltet.

*) Vgl. d. Art. Schulprüfungen VIII. S. 198 und was dort über die hieher gehörige Anschauung von Herbart gesagt ist.

Von weit größerer Bedeutung sind freilich auch für die Volksschulen die Visitationen durch die Kreis- und Provincialschulbehörden, mögen sie nun von Fachschulmännern oder von pädagogisch gebildeten Geistlichen vorgenommen werden, da diese Visitatoren nicht nur unzweifelhaft als sachverständig anzusehen sind, sondern auch durch die ihnen zu Gebot stehende umfassende Uebersicht über eine größere Anzahl von Schulen und die damit gegebene Vergleichung der Leistungen in der Lage sind, ein freieres und richtigeres Urtheil sich zu bilden (s. u.). Vgl. über die Einrichtung der Inspection der Volksschulen im ehemaligen Königreich Hannover durch schulkundige Mitglieder der Consistorien, Oberschulinspectoren, welche jährlich einen Theil der Volksschulen ihres Bezirks zu besuchen haben, Bd. III. S. 325 ff. „Die persönliche Kenntnisnahme, welche die Schulkundigen auf ihren continuirlichen Inspectionsreisen von den Zuständen und Bedürfnissen der Schulen und Lehrer an Ort und Stelle nehmen, kann nicht anders als fördernd auf das Gedeihen des Schulwesens einwirken."

Weniger angezeigt erscheint die Visitation durch eine Localschulbehörde bei den Latein- und Realschulen auf dem Lande, weil hier bei der Localschulbehörde nicht ebenso wie bei den Volksschulen die Fähigkeit vorauszusetzen ist, die Leistungen der Lehrer und Schüler zu beurtheilen. Ueber das Memoriren, die biblische Geschichte, das Lesen, Schreiben und Rechnen können sich auch an kleineren Orten immer manche Mitglieder der Ortsbehörde, wenn sie auch schlichte Landleute und Handwerker sind, ein Urtheil zutrauen. Dagegen über Latein, Griechisch, Französisch, Geschichte, Geographie, Geometrie, Algebra, Naturgeschichte werden wohl in der Regel selbst die Pfarrer, wenn sie auch in dem einen oder andern dieser Fächer mehr oder weniger zu Hause sind, und Urtheilsfähigkeit genug besitzen, um den Lehrton, die Methode und Disciplin des Lehrers zu beurtheilen, nicht die geeignete Visitationsbehörde sein.*) Wer soll es aber sonst sein? Da sonst niemand zur Stelle ist, so wird es das natürlichste sein, es unterbleiben diese Visitationen ganz und sie werden von Zeit zu Zeit von einem Sachverständigen vorgenommen. Zur Theilnahme daran wären die Localschulbehörden einzuladen, welche dann Gelegenheit erhalten, an der Hand eines sachverständigen Führers sich von dem Zustand ihrer Schule zu unterrichten, mit demselben über deren Bedürfnisse sich zu besprechen und Verhandlungen zu pflegen. Bei dem nahen Antheil, welchen die Localbehörden an dem Gedeihen der Schule nehmen müßen, welche ja vorzugsweise im Interesse und meist auch auf Kosten der Gemeinde besteht, muß erwartet werden, daß solche Visitationen nicht allzu selten seien, sondern von Zeit zu Zeit sich wiederholen. Ebenso muß die Möglichkeit offen gehalten werden, für den Fall außerordentlicher Bedürfnisse auch außerordentliche Visitationen anzuordnen. In Württemberg werden sogar für einzelne Fächer, nemlich für das Zeichnen und Turnen, Fachmänner als Visitatoren theils außerordentlicherweise, theils in regelmäßigen Zeitabschnitten ausgeschickt, weil man voraussetzt, daß auch die gewöhnlichen sachverständigen Visitatoren doch in diesen einzelnen Fächern nicht sachverständig genug seien, um ein competentes Urtheil über die Leistungen der Schule fällen zu können. Beim Turnen geschieht dies erst seit Einführung des neuen Jäger'schen Turnsystems. Es kann fraglich erscheinen, ob dann, wenn dieses System einmal allgemein eingeführt ist, auch die Fortsetzung regelmäßiger Turnvisitationen durch Fachmänner geboten sein wird. Die regelmäßigen Zeichenvisitationen sind vorzugsweise um der gewerblichen Fortbildungsschulen willen eingeführt. Dabei wird dann auch eine Visitation des Zeichnens in den daneben bestehenden Gelehrten- und Realschulen vorgenommen. An sich sollte man annehmen können, der Visitator der Realschulen, wenn er die Bildungslaufbahn eines Reallehrers gemacht hat und ein examinirter Reallehrer ist, sollte auch im Stande sein, den Zeichenunterricht zu visitiren. Am Ende könnte es auch dahin kommen, daß man Fachlehrer aussendete, um eine Visitation im Singen vorzunehmen, da dieses doch offenbar einem Visitator keineswegs immer ge-

*) Vgl. die Anmerkung zu S. 717.

läufig ist. Es kann sogar vorkommen, daß ihm dafür absolut alles Verständnis abgeht. In der That ist auch in Württemberg der Universitätsmusiklehrer schon zur Visitation des Musikunterrichts in den niederen Seminarien ausgeschickt worden; doch ist dies an Gymnasien, Latein- und Realschulen bis jetzt nicht vorgekommen; offenbar aber nur darum, weil man auf dieses Fach glaubte nicht denselben Werth legen zu sollen, wie auf das Zeichnen und Turnen. Es kann aber in Württemberg, auch abgesehen vom Singen, vorkommen, daß in demselben Sommer in einem Landstädtchen ein Visitator erscheint a) für die Lateinschule, b) für die Realschule, c) für die gewerbliche Fortbildungsschule, d) fürs Turnen, e) fürs Zeichnen, und eine Kirchenvisitation kann auch noch dazukommen. In solchem Falle geschieht doch des Guten zu viel und es wird Aufgabe der Behörde sein, zu verhüten, daß diese verschiedenen Visitatoren doch wenigstens nicht im Laufe eines und desselben Semesters zusammentreffen. Indessen muß bemerkt werden, daß aus der Vervielfachung der Visitatoren den Gemeinden keine neuen Kosten erwachsen, indem der Aufwand für dieselben theils ganz auf den Staat übernommen, theils durch die kürzere Zeit, in welcher der einzelne Visitator sein Geschäft vollzieht, in jedem einzelnen Fall wesentlich beschränkt wird.

Was nun die größeren Lehranstalten, Gymnasien, Pädagogien, Lyceen, Realschulen verschiedener Ordnungen, höhere Bürgerschulen 2c. 2c. betrifft, so tritt hier zunächst die oben gemachte Bemerkung in Kraft, daß dieselben, je unmittelbarer sie den Central- oder Provincialbehörden räumlich nahe gerückt sind, desto weniger einer Visitation zu unterliegen scheinen, die ja durch Besuche der Mitglieder der Behörde, sofern sie an demselben Ort ihren Wohnsitz hat, in den einzelnen Classen und Stunden, ebenso wie durch den lebendigen Verkehr, in welchen der Vorstand mit der Behörde gesetzt ist, jederzeit geübt werden kann und wohl auch meistens geübt wird. In Württemberg, wo die Visitationen mehr als irgendwo regelmäßig organisirt sind, ist das Gymnasium in Stuttgart z. B. seit unvordenklichen Zeiten nicht visitirt worden. Auch haben in früheren Zeiten manche Gymnasien eine so hervorragende, selbständige, den Universitäten sich annähernde Stellung eingenommen — wie die Benennungen „Gymnasium illustre, akademisches Gymnasium,“ ebenso wie die „Vorlesungen“ an denselben beweisen — daß es angemessen schien, denselben gleichsam eine Exemption gegenüber von sonst üblichen Visitationen einzuräumen. Da diese größeren Anstalten überdies nicht eigentlich Gemeindeschulen sind, sondern weitere Kreise ziehen und den Bedürfnissen ganzer Bezirke entgegenkommen, so fällt bei ihnen auch das Interesse der Localschulbehörden nicht so sehr ins Gewicht. Diesem Interesse aber, sowie dem Momente des Feierlichen, das wir oben bei den Visitationen der Volksschulen durch die Localschulbehörden premirten, kann hinreichend Rechnung getragen werden durch die an diesen Schulen regelmäßig stattfindenden öffentlichen Prüfungen, bei welchen es nicht ohne Feierlichkeiten, Reden, Musik, Productionen 2c. abgeht.

Abgesehen davon aber kann, je wichtiger und umfassender eine Anstalt ist, um so weniger ein Grund eingesehen werden, warum sie nicht von Zeit zu Zeit einer autoptischen Untersuchung — Visitation — durch die vorgesetzte Behörde unterliegen sollte. An jeder größeren Lehranstalt gehen im Laufe der Jahre Veränderungen vor. Es wechseln die Schüler, die Lehrer, die Vorstände, auch die Lehrgegenstände, die Lehrbücher, die Methoden, manchmal die Locale, Veränderungen, welche geeignet sind, nicht nur die Physiognomie, sondern auch den Charakter einer Anstalt zu alteriren, und deshalb die Erneuerung der Gesammtanschauung derselben wünschenswerth machen. Berichte ersetzen, wie schon oben bemerkt, die lebendige Anschauung nicht. Oeffentliche Prüfungen, die eben wegen ihres öffentlichen Charakters keine gründliche Untersuchung gestatten, ebensowenig. Durch die Resultate der Centralprüfungen aber wie des Landexamens in Württemberg oder der Maturitätsprüfung — sofern diese nemlich als Landesprüfung nicht am Ort des Gymnasiums selbst abgehalten wird — erhält man wohl Kunde von den Leistungen einzelner Lehrer und Classen, aus welchen die Geprüften zunächst hervorgehen,

aber ein Gesammtbild der ganzen Anstalt wird dadurch nicht gewonnen. Ebensowenig lernt man die Mittel und Wege kennen, durch welche jene Resultate erzielt werden, oder die Hindernisse, welche mangelhafte Ergebnisse zur Folge haben. Es kommt überhaupt auch der Zusammenhang einer Anstalt mit ihrer Umgebung, den Eltern, der Gemeinde, den übrigen öffentlichen Behörden in Betracht, welcher doch nur durch persönliche Anschauung und Nachfrage erhoben werden kann. Auch die Lehrmittel einer Anstalt, ihre Bibliothek, Sammlungen, Instrumente, Karten, Bildwerke, Globen, sind von solcher Wichtigkeit, daß denselben wohl von Zeit zu Zeit durch die vorgesetzte Behörde einige Aufmerksamkeit geschenkt werden darf. Das Nachrechnen in den Rechnungen, das Notiren in den Inventarien ersetzt die autoptische Untersuchung nicht. Die Locale können ungenügend, im Zerfall, dunkel &c., die Gegenstände selbst verkommen, verdorben, bestaubt, veraltet &c. sein. Ein einziger Blick in ein solches Local und seinen Inhalt eröffnet ein viel besseres Verständnis, als viele und lange Berichte. An größeren Anstalten ist auch die Aufbewahrung der dieselben betreffenden Actenstücke und die Führung der Registratur von Wichtigkeit. Eine Controle in dieser Beziehung aber kann nur durch eine Visitation geübt werden. Auch hier reicht eine ganz kurze Besichtigung, beziehungsweise Belehrung vollkommen hin; es wird gerade in dieser Beziehung eine Berathung der Anstalt um so eher angezeigt sein, als doch in der Regel das Gebiet der praktischen Geschäftsführung den hier damit betrauten Lehrern und Vorständen ein ferner liegendes ist. Endlich giebt nur eine Visitation durch den damit verbundenen Durchgang den einzelnen Lehrern Gelegenheit, in offener und vertraulicher Weise ihr Herz gegen den Visitator auszuschütten, ihre Anliegen vorzutragen, sich über Dinge und Verhältnisse auszusprechen, über welche sie ohne diese Gelegenheit wohl immer geschwiegen hätten, und dabei der Behörde einen Blick in Gebiete zu eröffnen, die ihr sonst wohl verborgen geblieben wären.

Man wird doch wohl nicht einwenden wollen, in solchen Visitationen liege ein Mistrauensvotum gegen die Lehrer und Vorstände solcher Anstalten. Das würde zu viel beweisen und dahin führen, daß man in vertrauensseliger Voraussetzung, es werde überall alles recht besorgt, nirgends und in keinen Verhältnissen Visitationen vornehmen dürfte. Die Vermuthung menschlicher Schwäche und Unzulänglichkeit liegt allerdings dieser ganzen Einrichtung zu Grunde. Dies ist aber gewiß keine unberechtigte Vermuthung. Irgendwo muß man freilich mit diesen Visitationen aufhören. Universitäten wird man, wie schon bemerkt, ebensowenig visitiren, als polytechnische Schulen oder Akademieen. Auch höhere Richter oder Verwaltungscollegien werden nicht visitirt. Aber die öffentliche Wirksamkeit, die diese Behörden üben, stellt sie unter eine viel schärfere Controle, als die Visitationen sind. Warum hat man denn die Oeffentlichkeit bei den Gerichtsverhandlungen eingeführt? Doch wohl nicht in der Ueberzeugung, daß das geheime Verfahren, die Cabinetsjustiz, eine genügende Bürgschaft gebe für die richtige und pflichtmäßige Behandlung der Sache? Müßen nicht selbst die höchsten Staatsbeamten, die Minister, den Abgeordneten des Volks Rede stehen, ihre Geschäftsführung nach allen Seiten prüfen lassen, den Commissionen der Abgeordneten ihre Acten mittheilen und auf Interpellationen Antwort geben? Hier ist weit mehr als Visitation und hier ist wiederum weit mehr als Lehrer und Vorstände von Gymnasien. Uebrigens hat die höhere Staatsbehörde auch noch einen anderen Grund, wenn sie Beamte zur Controle oder als Visitatoren abordnet. Es ist ihr, auch dann, wenn sie voraussetzen kann, daß alles ordnungsmäßig geschieht, von besonderem Werth, durch persönliche Anschauung eines aus ihrer Mitte sich ein lebendiges Bild zu schaffen von dem Geschäftsbetrieb eines oder mehrerer Beamten, insbesondere von dem wirklichen Leben einer Schule, wie die Arbeit von den untersten Stufen an in geregeltem Gang und zweckmäßigem Ineinandergreifen sich fortsetzt und endlich in ihrer Spitze vollendet. Es ist das besonders in Ländern und Provinzen, wo nicht alles nach einer Schablone zugeschnitten, sondern eine Freiheit der Bewegung gestattet, einem bunteren, mannigfaltigeren Leben Raum ge-

geben ist, nach manchen Seiten hin ein Schauspiel von hohem Interesse, an den einzelnen Anstatten die Verschiedenheiten zu beobachten, die durch die Individuen, die Methoden, die Richtungen, die Lehrbücher 2c. 2c. hervorgebracht werden, und dabei zu prüfen, wie weit trotz dieser Verschiedenheiten am Ende das gemeinsame Ziel doch erreicht wird.

Zu einem Object für Visitationen eignet sich aber die Schule ganz besonders, weil ihre Wirksamkeit eine stille ist und fast ganz innerhalb ihrer vier Wände verläuft, während die Thätigkeit anderer öffentlicher Diener ihren Schauplatz auf dem Markt des öffentlichen Lebens hat und so auch unter der Controle der Oeffentlichkeit steht. Was von der Schule verlautet, ist an sich sehr weniges und beruht doch meist auf der wenig zuverläßigen Aussage der Schüler. Nur die kirchlichen Katechesen, die aber meist, wenigstens in den Städten, von den Erwachsenen wenig besucht werden, geben einen gewißen Einblick nicht nur in die religiösen Kenntnisse der Kinder, sondern auch in die ganze Haltung derselben in Blick, Rede und Betonung, Bewegung und Gebärden. Auch die öffentlichen Prüfungen unterbrechen einigermaßen jenes Stillleben. Sie sind aber eben Acte der Visitation, obwohl sie allein dieselbe nicht zu ersetzen vermögen. Am wenigsten ist dies der Fall an größeren Anstalten, welche ihre Schüler auf höhere Stufen fortführen, Gymnasien und Realschulen. Diese von Visitationen auszunehmen ist schon darum kein Grund vorhanden, weil auch sie eine Reihe von unteren Classen in sich schließen, für welche wohl die Visitation eben so am Platze sein wird, wie für die kleineren Landschulen. Wollte man aber vor den oberen Classen mit dem Visitiren stille stehen, so würde man doch nur eine unvollkommene Anschauung der Anstalt erhalten, zumal in solchen Ländern, wo oberes und unteres nicht so getrennt ist auch für das Lehrerpersonal, wie in Württemberg. Daß aber der Director einer solchen Anstalt — von den Lehrern wird man dies doch nicht annehmen können — in einer so hohen vertrauensvollen Stellung sich befände, daß man ihm nicht anmuthen sollte, sich von andern, die nicht selten seines gleichen sind, visitiren zu lassen, das wird man angesichts der oben angeführten Beispiele von höher stehenden öffentlichen Dienern nicht behaupten können. Wir fügen noch die Verhältnisse des Militärs hinzu. Zeitweiligen Inspectionen sind dort nicht nur die Regimentscommandeure, sondern auch die Befehlshaber größerer Heerestheile unterworfen und diese Visitationen — denn etwas anderes sind sie auch nicht — werden dort mit einer Strenge geübt, welche man weit entfernt ist auf die Gymnasialvorstände anzuwenden. Es bringen freilich die Verhältnisse der militärischen Disciplin und Subordination hier auch manche andere Anschauungen mit sich.

Den vorstehenden Ausführungen nun entsprechen, was die **Volksschulen** betrifft, in Deutschland überall die thatsächlichen Verhältnisse. Visitationen durch die Localschulbehörden finden überall statt, ein-, auch zweimal im Jahre, sei es nun, daß diese Localschulbehörden den Geistlichen nur unter ihre Mitglieder zählen, oder daß, wie es meistens der Fall ist, der Geistliche der Vorstand ist und dabei alles wesentliche in seiner Hand hat (vgl. Kirsch, Volksschulrecht II. S. 460—475). Neben diesen Visitationen der Localschulbehörden bestehen aber Visitationen der Bezirksschulinspectoren, seien dies nun die Superintendenten und Decane, oder andere hiezu besonders befähigte geistliche oder (was jedoch selten ist) nichtgeistliche Pädagogen oder sachkundige Mitglieder der Oberschulbehörde.*) (Kirsch a. a. O. S. 386 ff.). Bei diesen Visitationen, welche sich periodisch, bald jährlich, bald alle zwei oder drei Jahre wiederholen, pflegen die oben berührten Momente alle in Frage zu kommen. Es werden die inneren und äußeren Verhältnisse der Schulen zum Theil nach einem detaillirten Fragenplan (s. a. a. O. S. 390)**) untersucht und findet insbesondere eine Superrevision der von Localschul-

*) In Oestreich sind die Inspectoren der Volksschulen zum Theil Juristen oder Gymnasialprofessoren.

**) In Württemberg ist ein modus visitandi ecclesias, wobei auch die Schulen, namentlich die Lateinschulen, bedacht waren, in einem Gen. Synodalrescript v. 9. Oct. 1744 vorgeschrieben worden.

behörden vorgenommenen Visitationen statt. In manchen Ländern, wo Generalsuperintendenten bestehen (so in Preußen und Württemberg), haben diese über den Bezirksschulinspectoren noch eine Inspection höherer Instanz zu üben. Sie haben nicht nur auf die Beschaffenheit der Elementarschulen, sondern auch auf die religiöse und kirchliche Tendenz der Gelehrten- und höheren Bürgerschulen ihr Augenmerk zu richten. Sie haben zu diesem Zweck theils regelmäßige Visitationen vorzunehmen und den Cyklus derselben in ihrem Bezirk in einem Zeitraum von längstens 4—6 Jahren zu vollenden, theils aber können sie auch außerordentliche und unvermuthete Visitationen veranstalten (Kirsch a. a. O. S. 376, Wiese, Verordnungen ꝛc. S. 9 u. 10).

Anders als mit der Volksschule verhält es sich jedoch mit den Visitationen der Gelehrten-, Real- und höheren Bürgerschulen. Thatsächlich finden regelmäßige und organisirte Visitationen dieser Anstalten unter den deutschen Staaten nur in Württemberg, Oldenburg, Sachsen-Meiningen statt. In andern Ländern treten dieselben entweder nicht regelmäßig, sondern sporadisch oder nach Bedürfnis ein, oder sie sind zwar verordnet, aber außer Uebung gekommen, wie z. B. in Bayern (s. d. Art. I. S. 449). In Baden (s. d. Art. I. 401) hat der Oberstudienrath unter anderem auch die Prüfungen der Schulen. Ob diese Prüfungen ausgeführt werden, erfahren wir aber nicht. Es ist durchaus unwahrscheinlich, da es S. 410 selbst in Beziehung auf die Abiturientenprüfungen heißt, sie sollen vorgenommen werden in Gegenwart eines Commissärs des Oberstudienraths, „wenn ein solcher kommen kann." Was die Verhältnisse in Preußen betrifft, so werden zwar häufig Revisionen in den Provinzen erwähnt, s. Art. Preußen Bd. VI. 269 von Gedike und Meierotto, S. 277 von Wiese, ebendaselbst von dem Minister v. Raumer, der theils persönlich Kenntnis nahm von den inneren und äußeren Verhältnissen der Lehranstalten, besonders der Hauptstadt, theils sie durch Departementsräthe des Ministeriums besuchen ließ. Gleiches wird in Wiese, Verordnungen und Gesetze für das höhere Schulwesen in Preußen 1867, S. 177, von dem Minister v. Massow (vor 1806) erwähnt. Im preußischen Landrecht von 1794, §. 9 heißt es, alle öffentlichen Schulen und Erziehungsanstalten müßen sich den Prüfungen und Visitationen des Staats zu allen Zeiten unterwerfen (Wiese, a. a. O. S. 1). Der Geschäftskreis der Provincialschulcollegien umfaßt die Aufsicht, Leitung und Revision der Gelehrtenschulen, welche zur Universität entlassen (Wiese a. a. O. S. 5).*) In Oestreich finden wir neben den Volksschulinspectoren, welche (s. d. Art. Oestr. V. S. 303) vorzugsweise durch Bereisung der einzelnen Landestheile zu wirken hatten, daß unter Rudolf II., in der Blütezeit der Humanitätsschulen in Böhmen der Rector der Hochschule in Prag zeitweise zur Visitation das Land bereiste (S. 355); unter Joseph II. hatten die Directoren (die Kreishauptleute) die untergeordneten Gymnasien ihres Kreises zu visitiren, nach dem Organisationsentwurf vom Jahr 1849 werden Gymnasialinspectoren, wie Volksschulinspectoren aufgestellt, denen Visitationsreisen und Abhaltung der Maturitätsprüfung aufgetragen sind. Diese Visitationsreisen kommen wirklich regelmäßig selbst in Galizien und in Ungarn in Ausführung. Es sind nemlich seit 1869 für jedes Kronland 2 Landesschulinspectoren, einer für die humanistischen und einer für die realistischen Fächer aufgestellt, so daß jede Schule zwei Inspectoren hat. Die Inspectoren sollen nach dem Gesetz wenigstens in 2 Jahren einmal, auch wenn kein dringender Anlaß dazu vorhanden ist, eine gründliche Inspection vornehmen. Es geschieht aber regelmäßig jährlich einmal, daß die Schulen inspicirt werden. Am Schlusse des Schuljahrs hat der Inspector dem Ministerium

*) Warum in Preußen und in den meisten nach preußischem Muster eingerichteten höheren Lehranstalten keine regelmäßigen Visitationen (Revisionen) erscheinen, das hat seinen Grund wohl in der Einrichtung der Abiturientenprüfung, bei welcher immer der Provincialschulrath erscheint und dabei wohl Gelegenheit findet, von den Zuständen der Gymnasien persönlich Einsicht zu nehmen. Daß diese zufällige Anwesenheit und beiläufige Inspection aber für die Zwecke einer Visitation nicht ausreicht, ist schon oben bemerkt und neuestens durch einen preußischen Schulmann, einen verehrten Mitarbeiter der Encyklopädie, bestätigt worden.

einen Hauptbericht über den Zustand der seiner Leitung anvertrauten Schulen zu erstatten, nachdem zuvor je 14 Tage nach Vollendung seiner Bereisungen ein specieller Bericht vorgelegt worden ist. In Oldenburg (s. d. Art. Bd. V. S. 570) wird jede öffentliche Schulanstalt alle drei Jahre einmal von einem Mitgliede des Oberschulcollegiums visitirt, welches dem Ministerium Bericht erstattet. Das Oberschulcollegium aber hat unter Oberleitung des Ministeriums das gesammte Erziehungs- und Unterrichtswesen unter sich. Von einer gleichen Einrichtung in Sachsen-Meiningen berichtet der Art. Bd. V. S. 524: „Der Schulrath, Referent für alle Schulangelegenheiten, soll instructionsmäßig alle drei Jahre sämmtliche Schulen des Landes einmal visitiren. Bei den Volksschulen kehrt der Turnus in der Praxis erst alle 4—5 Jahre wieder," natürlich, denn für diese bestehen noch 2 andere jährliche Visitationen (S. 525) durch den Ortsgeistlichen und den Ephorus (Superintendenten). Auch in Altenburg nehmen die geistlichen Mitglieder des Consistoriums, von welchem das gesammte Schulwesen geleitet wird, nach einem 4jährigen Turnus die Generalvisitation vor. In Weimar hat der Referent der obersten Schulbehörde jedes Jahr einen Theil der Schulen des Landes zu revidiren. Es ist anzunehmen, daß diese Visitationen sich auch auf die zwei Landesgymnasien in Weimar und Eisenach, sowie auf die Realschulen des Landes erstrecken, da von einer Ausnahme nichts berichtet wird (s. a. a. O. S. 540). Für Kurhessen können, so lange es noch ein selbständiger Staat war, Visitationen der Gymnasien nicht vorausgesetzt werden, da dieselben unmittelbar dem Ministerium des Innern untergeordnet waren, dessen Referent für Kirchen- und Schulsachen meist ein Verwaltungsbeamter war (s. d. Art. Bd. III. S. 499). In Hessendarmstadt (s. d. Art. Bd. III. S. 513) soll die oberste Landesbehörde für das höhere Schulwesen, der Oberstudienrath, von welchem womöglich ein Mitglied des Oberconsistoriums und ein katholischer Geistlicher Mitglieder sein sollen, alle Schulen des Landes durch ihre Mitglieder während eines Zeitraums von 6 Jahren visitiren lassen. Auch hier scheinen die höheren Schulen, da keine Ausnahme statuirt ist, mit inbegriffen zu sein. In dem ehemaligen Kurfürstenthum Hannover hatte die Schulordnung vom Jahr 1737 eine dem württembergischen Pädagogarchat (s. u.) ähnliche Einrichtung getroffen, sofern durch dieselbe in der Person des professor eloquentiae zu Göttingen ein beständiger Inspector für alle höheren Schulen des Landes bestellt wurde, dem die Ortsschulbehörden Bericht zu erstatten und von dem sie weitere Anleitung zu erwarten hätten (vgl. d. Art. Hannover Bd. III. S. 276 und 278). Es ist aber zugleich bemerkt, daß diese Einrichtung wenig Wirkung hatte, daß keine einzige der größern Städte, deren Schulen man im Auge hatte, sie ganz zur Ausführung gebracht habe. Dieselben particularistischen Anschauungen, die uns heute noch in Hannover, mehr als in andern Theilen des deutschen Reichs, begegnen, beseelten damals die Magistrate der Städte, die in eifersüchtigem Halten an ihren Rechten und ihrer Selbständigkeit, dem Inspector sich nicht unterordnen wollten, daher Gesner, dem dieses Amt erstmals zugefallen war, an seinem Inspectorat wenig Freude hatte (a. a. O. S. 279). Später kam es freilich anders. „Dieselben, die das Gesner übertragene Inspectorat nicht beachtet hatten, wandten sich an seinen Nachfolger Heyne um Hülfe und Rath" für ihre sehr herabgekommenen und reformbedürftigen Schulen. Im Jahr 1870 nun wurde in Hannover das Oberschulcollegium eingerichtet. Es ist unmittelbar dem Ministerium untergeordnet; den Vorsitz führt ein Oberschulrath, welcher unter anderem als Generalinspector aller gelehrten Schulen die Inspection, d. h. Visitation der Schulen jährlich oder alle 2 Jahre vorzunehmen hat (s. a. a. O. S. 287). „Durch diesen lebendigen Verkehr gewinnt die Behörde die genaueste Kenntnis von der Persönlichkeit jedes Lehrers, durch diesen ist sie in den Stand gesetzt zu beurtheilen, an welcher Stelle er am besten zu wirken vermag &c."

In allen diesen Staatsgebieten sind Visitationen oder Revisionen der höheren Lehranstalten, der Gymnasien, Lyceen, Pädagogien &c. theils praktisch in Uebung, wenn auch ohne bestimmte Regel oder Norm, theils ausdrücklich angeordnet durch die Verwaltung

und Gesetzgebung, aber nur in den wenigsten finden sie bis heute nach einem festen Plan oder Turnus wirklich statt. Zu diesen wenigen gehört Württemberg. Hier haben die Visitationen der Latein- und Realschulen sowohl, als der Lyceen, Seminarien und Gymnasien eine bestimmte fest eingehaltene Regel und auch eine Geschichte (vgl. Sammlung der württemb. Gesetze für die Mittelschulen von Hirzel. S. XIII., XXXVII., CXXXI.). Die große Kirchenordnung vom Jahr 1559 kennt zwar bloß Visitationen der Particularschulen durch die Localschulbehörden und die Superintendenten, sowie Visitationen der Klosterschulen (mit welcher Schonung und Rücksicht gegen die Prälaten, deren Vorsteher, darüber vgl. d. Art. Schulberichte Bd. VII. S. 848). Aber schon in der Ausgabe der gr. K. O. vom Jahr 1582 erscheinen die Pädagogarchen, d. h. die Vorsteher des Pädagogiums in Stuttgart und Tübingen als regelmäßige Visitatoren, von denen jener die Schulen des Unterlandes (unter der Steig), dieser die des Oberlandes (ob der Steig) jährlich visitirte. Als das Pädagogium in Tübingen im 30jährigen Krieg eingieng, war es ein Professor der philosophischen Facultät — nicht eben gerade ein Philologe —, der diese Visitationen vornahm. Referent erinnert sich noch lebhaft im 2ten Decennium dieses Jahrhunderts von dem Professor der Logik und Metaphysik in Tübingen als Schüler visitirt worden zu sein. Von einer Visitation des Stuttgarter Gymnasiums, damals des einzigen im Lande, ist nirgends die Rede. Die Visitationen der Klosterschulen wurden sehr unregelmäßig in Zwischenräumen von 4, 10, 20 und 40 Jahren von dem Kirchenrath vorgenommen, übrigens mit großem Gepränge, da diese Visitationen zugleich Kirchenvisitationen waren. Die Beschreibung der letzten Visitation in Maulbronn unter dem Regiment des Kirchenraths s. a. a. O. S. XXXVII. f.*)

Als nun Württemberg durch die Gebietserwerbungen im Anfang dieses Jahrhunderts sich um das Dreifache vergrößerte, wurde zuerst 1813 noch ein dritter Pädagogarch bestellt, später nach Eintheilung des Landes in 4 Kreise erscheinen 4 Pädagogarchen, welche, seitdem ihre Sprengel mit dem Kreisgebiet zusammenfielen, Kreisschulinspectoren hießen (1830). Sie hatten auch die katholischen Schulen und sowohl die lateinischen als die Realschulen, sowie die Lyceen (Progymnasien) des Kreises zu visitiren. Den Auftrag hiezu erhielten Vorstände oder Professoren an den obern Gymnasien des Landes, insbesondere des Stuttgarter Gymnasiums, sowie Professoren der philosophischen Facultät in Tübingen. Sie bezogen neben den Diäten und Reisekosten eine Remuneration von 50 fl., hatten an den Studienrath schriftlich Bericht zu erstatten und die jährlichen Schulberichte von den einzelnen Anstalten entgegenzunehmen. Diese Einrichtung hat in neuerer Zeit insofern aufgehört, als keine ständigen Kreisschulinspectoren mehr aufgestellt werden. Die Visitationen werden vorgenommen theils unmittelbar von Mitgliedern der Centralstudienbehörde (Ministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen, früher Studienrath), welche zu diesem Zwecke jährlich im Sommer das Land bereisen, und zwar von den entsprechenden Referenten für die Gelehrten- und Realschulen, theils von Lehrern und Vorständen der Gymnasien und größeren Realanstalten, auch der Seminarien, welche jedesmal dazu besondern Auftrag erhalten. Diese beziehen nur die dafür ausgesetzten Reisekosten, Taggelder (abhängig von der Rangclasse, welcher sie angehören) und noch von jeder Classe, welche sie visitiren, Honorare (2—3 fl.). Diese Kosten sind zwischen der Staatskasse und den Communalkassen vertheilt. Ihre Berichte erstatten sie schriftlich an die Ministerialabtheilung. Früher, in den fünfziger Jahren dieses Jahrhunderts, wurden sie überdies zu einer Conferenz der Visitatoren in Gemeinschaft mit dem Studienrath im Herbst einberufen, wobei die Behörde auch mündlich ihre Berichte entgegennahm und sofort allgemeine Discussionen über wichtige Schulangelegenheiten sich daran anschloßen, deren Ergebnisse in größeren Umlaufschreiben den Lehranstalten des Königreichs publicirt wurden. Diese Einrichtung, welche manche Analogieen mit den in Preußen bestehenden Directorenconferenzen bot, besteht aber seit etwa 12 Jahren nicht mehr. Uebrigens ist für diese

*) Vgl. auch Programm von Maulbronn 1869 von Bäumlein S. 20.

Visitationen ein regelmäßiger Turnus angeordnet, der zwar nicht immer und ausnahmslos eingehalten wird, sondern nach Bedürfnis auch unterbrochen oder verlängert werden kann. Die Regel ist aber die, daß die kleineren Landschulen auf diese Weise je alle zwei Jahre, die Gymnasien und Lyceen alle drei Jahre, die Seminarien je einmal während des 4jährigen Curses, also durchschnittlich alle 4 Jahre visitirt werden. Die Reihenfolge wird alljährlich von der Ministerialabtheilung bestimmt, welche, wie oben bemerkt, auch die Rollen vertheilt. Die Visitationen finden in der Regel im Laufe des Sommers statt und zwar werden die kleinen Realschulen gewöhnlich — nicht immer — von Angehörigen des Reallehrerstandes, beziehungsweise dem Referenten der Ministerialabtheilung, die Gelehrtenschulen von Lehrern an diesen oder dem betreffenden Referenten der Ministerialabtheilung und die größeren Anstalten von den letzteren, auch vom Director der Abtheilung visitirt. Den Visitationen der Seminarien wird regelmäßig das dem Consistorium angehörige geistliche Mitglied der Ministerialabtheilung, ein Prälat, sowie ein ökonomischer Referent beigegeben.

Es ergiebt sich aus diesen historischen Bemerkungen und den vorangehenden allgemeinen Ausführungen über die Berechtigung und Nothwendigkeit von Visitationen, daß die letztere uns für keine der Lehranstalten, mit denen wir es zu thun haben, zweifelhaft und daher auch in den Verwaltungsgrundsätzen der deutschen Staaten allgemein anerkannt, aber in den wenigsten consequent durchgeführt ist. Es erübrigt noch die Beantwortung der Frage, in welcher Weise dieses Geschäft des Visitirens am besten besorgt wird.

In dem Begriff der Visitation liegt das wesentliche Merkmal des Besuchs; der Visitator der Schule erscheint an dem Orte derselben, um sich persönlich durch unmittelbare Anschauung über den Zustand der Schule zu unterrichten. Die Visitation wird also hauptsächlich diejenigen Verhältnisse und Zustände ins Auge fassen, welche vorzugsweise durch persönliche Anwesenheit erkannt werden und für deren Darstellung der schriftliche Bericht nicht ausreicht. Dahin gehören vorerst alle äußerlichen Angelegenheiten der Schule, die ökonomischen Verhältnisse, die Untersuchung der Schulkasse, wo eine solche vorhanden ist, die Einsichtnahme der Localitäten, der Schulzimmer, der Wohnung der Lehrer, die Besichtigung der Sammlungen, der Bibliothek, der Apparate, der Registratur, der Protokollbücher, der Schuldiarien, ferner die Untersuchung der Schülerhefte in Beziehung auf Sauberkeit, Schrift, Regelmäßigkeit, Ordnung, Umfang, Zweckmäßigkeit der darin verzeichneten Aufgaben. Dahin gehört ferner die Stellung der Lehrer zu der Gemeinde und den Gemeindebehörden, zu den übrigen Beamten des Ortes, insbesondere zu den Collegen, die ganze Haltung der Lehrer gegenüber von den Schülern, der Ton ihres Unterrichts, andererseits das Verhalten der Schüler gegenüber von den Lehrern, ob sie gedrückt, eingeschüchtert, verzagt, scheu, hinterhaltig oder frei, geweckt, sicher, offen und zutraulich erscheinen, die Beobachtung der Gewöhnungen der Schüler im Kommen und Gehen, Sitzen und Stehen, Reden und Schreiben, Antworten und Einhelfen ꝛc. ꝛc., lauter Dinge, die entweder aus bloßen Berichten gar nicht ersichtlich sind, oder doch wesentlich einer Ergänzung und Controle durch persönliche, unmittelbare Anschauung bedürfen. Zu letzterem Zweck, zur Bestätigung oder Controle der Angaben des Berichts dient nun die Visitation, namentlich in Beziehung auf die Gegenstände des Unterrichts, das Einhalten und Ineinandergreifen der verschiedenen Stufen, Abtheilungen und Classen und das Erreichen des vorgeschriebenen Lehrzieles in den verschiedenen Fächern. Es muß sich hier durch die Visitation erproben, ob die Abtheilungen nicht zurück sind, ob sie ihrer Aufgabe nicht vorgreifen, ob der einzelne Lehrer sich über die Leistungen seiner Schüler und seine eigenen nicht in einer Täuschung befindet, ob er nicht falsche Wege einschlägt, die Schüler richtig anzufassen versteht, sich eines gebildeten Vortrags befleißt, sich seine Fortbildung angelegen sein läßt. In allen diesen Beziehungen erhält man doch durch die Berichte allein keinen genügenden und keinen zuverläßigen Aufschluß. Für die Beurtheilung der Leistungen ihrer Classen

fehlt den meisten die Gelegenheit zur Vergleichung, für die eigene Beurtheilung die nöthige Unbefangenheit und Selbstkenntnis. Mancher Lehrer ist muthlos und bedarf einer Ermunterung, manchem ist es zuträglich, daß ihm über Fehler oder vermeintliche Erfolge ein Licht aufgesteckt wird. Wo und wann und in welcher Richtung ein Bedürfnis der Belehrung, der Ermuthigung, der Zurechtweisung eintritt, das wird sich nie oder doch nur in den seltensten Fällen aus dem Bericht ergeben. Vielmehr ist es recht eigentlich die Visitation, deren Eintreten in allen diesen Beziehungen angezeigt ist. Es ergiebt sich aber auch sofort, daß dieselbe durch einen Mann vorgenommen werden muß, welcher die richtige wissenschaftliche Einsicht und pädagogische Erfahrung besitzt, zu dem die Lehrer von vornherein ein Vertrauen haben, daß seinen Winken, Rathschlägen und Anweisungen ein entschiedener Werth beizulegen ist, der also bei den Lehrern Auctorität genießt, mit einem Wort durch einen Fachmann und Sachverständigen.

Damit sind wir bereits an der Frage angekommen, durch wen die Visitation vorgenommen werden soll. Was nun die größeren Anstalten betrifft, so wird es wohl nicht mehr vorkommen, was man aus früheren Zeiten berichtet liest, daß dieselben einfach durch höhere Kirchendiener oder gar Staatsbeamte (Juristen) visitirt wurden. Es konnte das nicht auffallen in Zeiten, da die Theologie noch die meisten andern Wissenschaften, Philologie, Geschichte, Philosophie, die jetzt eine selbständige Stellung in Anspruch nehmen, in ihrem mütterlichen Schoße barg, und da man glauben durfte, jeder, der mit einem guten Schulsack ausgerüstet seine Universitätsstudien angetreten habe, vermöge auch ein wohlbegründetes Urtheil über ein Gymnasium abzugeben. Bei der Bedeutung und dem Umfange, welchen die Gymnasiallehrfächer und die Pädagogik heute gewonnen haben, bei der vielfach complicirten Organisation der größeren Lehranstalten, bei dem weitschichtigen Apparat, mit dem sie umgeben, und den mancherlei Verzweigungen, in welchen sie mit dem ganzen Staatsorganismus verwachsen sind, ist zur Visitation dieser Anstalten niemand geeignet und befugt, als ein Mann, der in den Kreis der Lehrgegenstände und die Organisation dieser Anstalten völlig eingelebt durch seine wissenschaftlichen Kenntnisse, seine pädagogische Erfahrung, seine Uebung in den Geschäften, sowie durch einen richtigen Takt in Beurtheilung und Behandlung der Personen sich als sachverständig documentirt.

Aber auch für die Visitation der kleineren Latein- und Realschulen in den Landstädten halten wir Fachmänner für durchaus nothwendig. Schon oben haben wir uns gegen die Visitation dieser Schulen durch die Ortsschulbehörde ausgesprochen, deshalb weil derselben ein zuständiges Urtheil über diese Schulen nicht anzumuthen sei. Die Ortsschulbehörde mag zu den Visitationen, welche die sachverständigen Inspectoren vornehmen, eingeladen und zugezogen werden, und es wäre diesen Anstalten in Württemberg zu wünschen, daß bei solchen Visitationen eben die Ortsschulbehörde sich mehr betheiligte als dies zu geschehen pflegt. Denn in der Regel sind es fast ausschließlich die Geistlichen, welche dabei erscheinen. Es muß hier ausdrücklich anerkannt werden — und Referent spricht aus einer nahezu zwanzigjährigen Erfahrung als Visitator großer und kleiner Lehranstalten in Württemberg —, daß die Geistlichen bei diesen Visitationen, die doch für die ganze Gemeinde so wichtig sind, am meisten Interesse zeigen, daß sie gewöhnlich von Anfang bis zu Ende anwohnen, daß man von ihnen die sicherste und genaueste Auskunft über die Schulen erhält, und daß sie dem Visitator am meisten an die Hand gehen. Nichtsdestoweniger eignen sie sich in unsern Tagen nur in seltenen Fällen zur Vornahme selbständiger Visitationen von Latein- und Realschulen. Es kann ihnen weder die nöthige Sachkenntnis in den vielen Fächern dieser Anstalten, noch die nöthige Bekanntschaft mit der Methodik des Unterrichts, geschweige denn diejenige Sicherheit, Ueberlegenheit und Auctorität zugemuthet werden, die der betreffende Fachmann hat und welche die visitirten Lehrer erwarten. Oder sollte der Geistliche Lateinschulen und Realschulen visitiren können, während die oberste Studienbehörde zur Visitation beider je besondere Fachmänner auszusenden pflegt? Gewiß die Theilnahme, das Interesse,

die Rathschläge, die Aufklärung der Geistlichen sind für den Visitator an Ort und Stelle sehr viel werth. Aber zu einer Visitationsbehörde für Latein- und Realschulen eignen sie sich nicht, wie es überhaupt zu wünschen wäre, daß ihnen die Stellung von Vorgesetzten gegenüber von den Präceptoren und Reallehrern abgenommen, diese vielmehr als ebenbürtige Mitglieder des Ortsscholarchats mit Sitz und Stimme, wie es bei den Volksschullehrern in Württemberg und andererseits gesetzlich der Fall ist, ihnen beigesellt würden. Eben jene Visitationen, wie sie in Württemberg immer noch üblich sind, sind ein Ausfluß dieser Aufsichtsstellung, vermöge welcher jeder Ortspfarrer dem Latein- und Reallehrer von Amts wegen Zeugnisse ausstellt über Amtsführung, Kenntnisse, Lebenswandel u. s. w. Es ist gewiß herabwürdigend für den Lehrer, wenn, wie es manchmal vorkommt, ein studirter alter Präceptor oder Reallehrer sich von einem jungen Geistlichen Zeugnisse ausstellen lassen oder hofmeistern lassen muß. Referent hat es erlebt, daß zwei junge Männer, ein Präceptor und ein Geistlicher, beide von gleichem Alter und von gleich gediegener wissenschaftlicher Bildung, beide examinirte Theologen und bis dahin befreundet, durch diese gegenseitige Stellung in bitterste Feindschaft mit einander geriethen, da der Geistliche sich in die Amtsführung des Präceptors mischte, ihm Ausstellungen an seinem Unterricht machte und ihn unter anderem anwies, wie er corrigiren sollte. Es kam vor den Augen der Schüler zu ärgerlichen Auftritten und die Dazwischenkunft des Referenten vermochte das Verhältnis nicht zu bessern. Erst die Versetzung des Geistlichen machte der Spannung ein Ende, welche lediglich Folge einer unnatürlichen Aufsichtsstellung war, ohne welche die beiden wohl zeitlebens gute Freunde geblieben wären.*)

*) Zu denselben Resultaten über diese Visitationen und die damit zusammenhängende Aufsichtsstellung gelangt ein Gutachten im württemb. Corr.-Bl. für Gel. u. Realsch. 1872 Nro. 1. Uebrigens hat die württemb. Regierung über dieses Verhältnis in den letzten Jahren von allen Seiten, von Lehrern, Local- und Bezirksbehörden Gutachten eingezogen und es steht zu erwarten daß dasselbe demnächst in dem besprochenen Sinne abgeändert werden wird.†)

†) Unser geehrter Herr Mitarbeiter bespricht hier eine specifisch württembergische Frage, welche aber, da ähnliche Verhältnisse doch auch anderswo sich wiederholen, hier noch weiter und zwar von einem etwas verschiedenen Standpunct aus wird beleuchtet werden dürfen. Die Latein- und Realschulen in den kleineren Städten Württembergs, welche ihre Schüler regelmäßig bis zum vollendeten 14. Lebensjahre führen, etwa 150 im ganzen, der weitüberwiegenden Mehrzahl nach aus je nur 1 oder 2 Classen bestehend, mit einer entsprechenden Zahl von Lehrern, von denen ein Theil akademische Studien gemacht hat, ein anderer, gewiß sehr achtungswerther Theil aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen ist, sind durchgängig Gemeindeanstalten, auch wenn der Staat zu ihrer Erhaltung mehr oder minder bedeutende Beiträge giebt. Sie sind für die Stadt selbst und ihren nächsten Umkreis bestimmt und von der diesen Gebieten angehörigen Jugend bevölkert. Daraus scheint mir zu folgen, daß den Gemeindebehörden ein gewißes Aufsichtsrecht zusteht, und die Bestimmung des Verwaltungsedicts vom J. 1822, daß die genannten Schulen der nächsten Aufsicht der Ortsschulbehörde, also dem sogenannten Kirchenconvent, in welchem der geistliche und der weltliche Gemeindevorstand den Vorsitz führen, unterstehen, erscheint somit als ganz correct. Die Pfleger des materiellen Gemeindeguts, der Einnahmen und Ausgaben, der Wälder, der Wege und Bauten u. dgl. sind der Gemeindebehörde verantwortlich, warum nicht auch die, welche das allerkostbarste Gut der Gemeinde, das nachwachsende Geschlecht, die Kinder der gebildeteren wie die der minder gebildeten Stände, zu pflegen, durch erziehenden Unterricht heranzubilden haben? „Mitthaten, mitrathen" ist ein alter, guter Grundsatz; wo man ihn nicht gelten läßt, stumpft auch das Interesse sich ab. Es muß nur die Ortsschulbehörde richtig zusammengesetzt und der Kreis ihrer Befugnisse zweckmäßig begrenzt sein.

Vor allem also ist es nothwendig, daß für die Berathung von Angelegenheiten der betreffenden Schulen und zu Vertretung ihrer Interessen der Lehrer selbst, bezw. der erste Lehrer, sofern ihn die Sache nicht persönlich angeht, stimmberechtigtes Mitglied der Ortsschulbehörde sei; diese Bestimmung wird sich namentlich oft in den Fällen als praktisch empfehlen, wenn es sich um Anschaffung von Lehrmitteln und Aehnliches handelt; desgleichen bei den

Wir wiederholen, was schon oben bemerkt ist, daß es zweckmäßig erscheine, wenn, um etwaige Vorurtheile und Einseitigkeiten bei diesen Visitationen zu neutralisiren, in der Person der Visitatoren manchmal gewechselt würde.

Berathungen über Festsetzung oder Aenderung des Lehrplans, worüber übrigens der Ortsbehörde nur das Recht, Vorschläge zu machen, die Entscheidung aber der Oberbehörde zusteht.

Dafür, daß der Lehrplan auch ausgeführt, der Unterricht innerhalb der festgesetzten Zeit ertheilt, die äußere Ordnung erhalten werde, sorgt schon das bloße Bestehen der örtlichen Aufsichtsbehörde, welcher der Lehrer, obwohl in anderer Beziehung selbst Mitglied derselben, in Bezug auf seine eigene amtliche Thätigkeit ebenso untergeordnet ist, wie der Volksschullehrer, der gleichfalls Sitz und Stimme in ihr hat. Es ist in dieser Beziehung ein ähnliches Verhältnis, wie z. B. das des Stadtpflegers, welcher Mitglied des Gemeinderaths und doch demselben verantwortlich ist.

Auch der noch nicht bewährte Lehrer bleibt sicherer in den rechten Schranken, wenn er weiß, daß er alles unter den Augen einer Behörde thut, die für das Gedeihen der Schule mitverantlich ist und zu deren Kenntnis seine Begehungs- und Unterlassungssünden durch mancherlei Canäle gelangen können. Wenn dagegen niemand an Ort und Stelle das Recht hätte, ihn an seine Pflicht zu erinnern, so könnte, da es eben auch im Lehrstande einzelne unwürdige Mitglieder giebt, allerlei Unordnung und Misbrauch einreißen und bis sich die Betheiligten zu einer Klage bei der Oberbehörde entschlößen, könnte viel Schaden gestiftet werden, vieles in Zerfall gerathen. Die Oberbehörde aber sollte mit solchen Sachen, die auch von den größeren Anstalten aus erst in zweiter Instanz an sie gelangen, nicht behelligt werden, um so weniger, als sie nicht in der Lage ist, die zu einem richtigen Urtheil erforderlichen Wahrnehmungen so unmittelbar und in dem Maße zu machen, wie die Ortsbehörde. Insbesondere für Klagen über die Handhabung der Disciplin durch den Lehrer sollte in erster Instanz der erste Ortsgeistliche zuständig sein, der durch ein vermittelndes Einschreiten namentlich bei einem jüngeren, erregbaren Lehrer viele Widerwärtigkeiten abschneiden kann. Man sollte annehmen können, daß er Fälle dieser Gattung mit Einsicht und Billigkeit zu beurtheilen wisse, da sie ihm in wesentlich gleicher Art bei seinem Aufsichtsamt über die Volksschule vorkommen. Müßte eine Klage gleich anfangs bei einer Stelle vorgebracht werden, die in einer andern Stadt ihren Sitz hätte, so müßte schon das Verfahren ein umständlicheres und für den Lehrer unangenehmeres werden und die zu einer gerechten und billigen Entscheidung wünschenswerthe Personalkenntnis wäre nicht im gleichen Maße vorhanden.

Wenn die Ortsschulbehörde das sein soll, was dieser Name besagt, so muß sie ferner das Recht haben, von dem inneren Leben der Schule Kenntnis zu nehmen, sie von ihrer Arbeit und ihren Leistungen wenigstens zu gewißen Zeiten öffentlich Rechenschaft ablegen zu lassen. Der Lehrer selbst objectivirt sich dabei sein Werk und kann für sich allerlei lernen; die Schüler nehmen sich mehr als gewöhnlich zusammen, werden des Erfolgs ihrer Arbeit, aber auch ihrer Mängel sich bewußt, durch den Ausfall der Prüfung ermuntert oder beschämt. Zur Vornahme der jährlichen Visitation halte ich, wenn sie nicht von der Oberbehörde aus geschieht, wiederum den ersten Ortsgeistlichen, der sich aber hierin nicht durch einen andern Geistlichen vertreten lassen darf, für competent, vorausgesetzt, daß er seine Cognition auf dasjenige beschränkt, worüber ihm vermöge seiner Bildungslaufbahn und Erfahrung ein Urtheil zusteht. Er hat auf dem Gymnasium oder einer demselben parallelen Anstalt seine Vorbildung empfangen, dann auf der Universität Philosophie und Pädagogik gehört und an den katechetischen Uebungen theilgenommen, nachher auf verschiedenen Stufen des geistlichen Amtes die Volksschule von außen und innen kennen gelernt und selbst in ihr Unterricht gegeben; da sollte er doch beurtheilen können, ob der Lehrer der Latein- und Realschule eine gute Methode hat, ob er den Schülern gegenüber den rechten Ton trifft, ob ein guter Geist in der Schule herrscht. Auch die meisten Unterrichtsgegenstände, welche bis zum 14. Jahre behandelt werden, fallen innerhalb seines Horizonts, jedenfalls soweit, daß er warnehmen kann, ob die Schüler darin für wohlunterrichtet gelten können oder nicht. Wenn er einzelnes z. B. in der Mathematik und Physik nicht mehr oder überhaupt nicht weiß, oder in den Sprachen hie und da bei der Visitation Neues hört, in der grammatischen Terminologie, Orthographie u. s. f., so wird er sein Urtheil in solchen Beziehungen nicht auf das Materielle erstrecken; aber um dieser seiner nur ganz partiellen Unzuständigkeit willen ist er in den oben bezeichneten viel wichtigeren pädagogischen und didaktischen Fragen dennoch zu einem sachmännischen Urtheil berechtigt. Wenn ein Philologe einem Gymnasium vorsteht, so wird der

Als Zeit der Visitationen wäre wohl das Ende des Schuljahrs, oder das letzte Dritttheil desselben die angemessenste. Es kann doch offenbar das Maß der Leistung besser erhoben werden, wenn die Schüler einen Curs nahezu durchlaufen haben, als wenn sie denselben eben beginnen, wie es mindestens der Fall ist, wenn diese Visitationen im Frühjahr oder im Frühsommer vorgenommen werden. Die Art des Lehrers, sein Vortrag, sein Lehrton, seine Methode, seine Behandlung der Schüler läßt sich freilich zu jeder Zeit erheben, nicht aber die Leistungen und Erfolge, es sei denn, daß der Lehrer die Schüler schon mehrere Jahre unterrichtet, wie es in den kleinen Latein- und Realschulen in Württemberg meistens der Fall ist. Kommt aber ein Visitator in die Classe einer größeren Anstalt mit jährlichen Cursen in der Mitte oder gar am Anfang des Curses, so wird er immer einen Theil der Leistungen der Schüler auf Rechnung des vorhergehenden Lehrers schreiben müßen. Die Frage, wie oft die Visitationen sich wiederholen sollen, wird am einfachsten dahin beantwortet, sie sollen weder zu oft, noch zu selten abgehalten werden, vielmehr in regelmäßigen Zwischenräumen in einer bestimmten Reihenfolge stattfinden, ohne außerordentliche Fälle, welche eine Ausnahme erheischen, abzuschneiden. Jede Visitation bringt immerhin eine Störung in den geordneten Verlauf des Unterrichts. Solche Störungen sollte man also nicht zu oft eintreten lassen. Die häufige Wiederholung aber, alle Halbjahre, oder auch alle Jahre, vereitelt den Zweck, stumpft ab und stellt diese Acte gar leicht in die Reihe des Gewohnheitsmäßigen. Auch ist nicht einzusehen, was ein Visitator denn jedes Jahr neues an einer Lehranstalt zu beobachten finden könnte. Wenn aber viel neues zu beobachten ist, was die Behörde wissen muß, so mag eine Ausnahme gemacht und der geregelte Turnus durchbrochen werden. Finden aber die Visitationen zu selten statt, und es geschieht dies leicht da, wo nicht ein geregelter Cyklus eingeführt ist — so vermindert sich ebendamit für die Behörde die auf Visitation gegründete Kenntnis der Anstalten, an diesen

Professor der Mathematik oder der Naturwissenschaften ihm in Bezug auf materielle Kenntnisse in seinem Fach gewöhnlich überlegen sein und dennoch sich in seiner Lehrthätigkeit vom Rector inspiciren und prädiciren lassen. Der Geistliche wird außerdem nicht vergessen, daß seine Visitation der Ergänzung durch die — freilich seltener eintretende — des studienräthlichen Commissärs bedarf; aber dieser wird sich dagegen in anderen Dingen an die Mittheilungen gewiesen sehen, welche nur der an Ort und Stelle Befindliche geben kann. Die übrigen Mitglieder der Ortsschulbehörde und die Väter der Schüler müßen das Recht haben, der Visitation anzuwohnen.

Endlich sollen auch Zeugnisse über den Lehrer in Hinsicht auf Wandel, Amtstreue und Leistungen im allgemeinen alljährlich mit den Schulberichten an die Oberbehörde eingesandt werden, da es für diese einen Werth haben muß, über das Verhalten der Lehrer auf dem Lande wie über die an höheren Anstalten wirkenden regelmäßig amtliche Kunde zu erhalten. Aber diese amtlichen Aeußerungen sollten nur von dem geistlichen und dem weltlichen Ortsvorsteher beschlossen und unterzeichnet werden, da es unpassend ist, wenn Leute von niedrigerer Bildungsstufe das Zeugnis über den Lehrer mitunterzeichnen, und damit gleichsam über ihn zu Gerichte sitzen. Die Vorsteher der Gemeinde sind dem Lehrer in der Regel an Bildung gleichstehend, die ersten Geistlichen durchschnittlich auch ziemlich älter, sofern unter den akademisch gebildeten Lehrern die hervorragenden meistens, nachdem sie ihre Sporen auf dem Lande verdient haben, wenn sie bei der Schule bleiben wollen, Stellen an Seminarien oder an mittleren und oberen Gymnasien suchen und finden; ähnlich die hervorragenden Reallehrer. Bleibt ein ausgezeichneter Lehrer an einer Landschule, so geschieht es, weil er dabei eine besondere Befriedigung findet, und ein solcher wird gewiß in seinem Wirkungskreise auch anerkannt und geehrt.

Würde das Verhältnis der Lehrer zur Ortsschulbehörde in dieser oder einer ähnlichen Weise geordnet, bezw. modificirt, so wären nach meiner Ansicht diejenigen Puncte, an welchen sie bisher nicht mit Unrecht Anstoß nehmen konnten, beseitigt und das Gute der bisherigen Einrichtung wäre erhalten. Entzieht man aber die kleineren Latein- und Realschulen auf dem Lande der Ortsschulaufsicht, so kann ich mich der Besorgnis nicht entschlagen, die Bevölkerung einer von diesen kleinen Städten nach der andern möchte gegen den Besitz von solchen Schulen mehr und mehr gleichgültig werden und sich derselben einmal in einer Zeit des Anstürmens gegen das Hergebrachte als einer unnützen Last zu entledigen suchen. Schmid

selbst aber schleichen sich leicht üble Gewöhnungen, Abweichungen von den Vorschriften, Unordnungen und Misverhältnisse ein, denen durch ein rechtzeitiges Einschreiten gesteuert werden könnte. Wir finden daher die dermalen in Württemberg — im Gegensatz zu der früheren Praxis — bestehende, oben beschriebene Uebung ganz angemessen, wobei sich die Behörde, nach der Kenntnis, die sie von den Bedürfnissen der einzelnen Anstalten hat, vorbehält, nach Umständen eine Visitation einmal einzustellen, oder eine solche außerordentlicherweise außerhalb des Turnus eintreten zu lassen. Hiemit ist auch schon über die Frage entschieden, ob die Visitationen angesagt oder unangemeldet stattfinden sollen. Findet ein regelmäßiger Cyklus statt, so machen die einzelnen Anstalten selbst die Rechnung, wann die Reihe an sie kommt, und können sich also vorbereiten. Monat und Tag, wann visitirt wird, ist dann wohl gleichgültig, mag dies angesagt werden oder nicht. Doch wird das Ankündigen immer die Regel bilden, da doch, besonders an größeren Anstalten, einige Vorbereitungen getroffen werden, die Gemeinde- und Bezirksbehörden unterrichtet sein müßen. Unangemeldete Visitationen anzuordnen kann die Behörde immerhin sich vorbehalten, wenn sie glaubt, daß für diese oder jene Lehranstalt eine Ueberraschung angezeigt sei, oder wenn sie auch nur den Wunsch hat, einmal diese oder jene Anstalt im Werktagsgewande anzuschauen. Aber zum Grundsatz sollte die mistrauische Anschauung, welche in unangemeldeten Visitationen immerhin liegt und bei Untersuchung von Kassen wohl berechtigt ist, doch nicht erhoben werden.

Es erübrigt noch, über den Modus der Visitationen uns auszusprechen, d. h. über die Gegenstände, auf welche die Visitation sich beziehen soll, und über die Mittel, durch welche der Visitator seine Erhebungen zu machen hat. Daß als Gegenstände der Visitation sich diejenigen in erster Reihe anbieten, welche bloß durch persönliche Anschauung erkundet werden können und nicht durch Berichte, ist schon oben bemerkt (S. 709 und 715). Es mag die Einsichtnahme der genannten Gegenstände und die Orientirung über die dort erwähnten Verhältnisse immerhin in den meisten Fällen einen halben Tag in Anspruch nehmen. Es gehört hieher auch der Durchgang, welcher mit den einzelnen Lehrern vorzunehmen ist, und bei welchem der Visitator einerseits die Wünsche derselben entgegennimmt, auf was sie sich immer beziehen mögen, andererseils dem Lehrer seine Desiderien mittheilt, seine Ausstellungen macht, Anerkennung spendet, Aufklärungen sich erbittet, nach dessen Studien sich erkundigt. Bei einer umfangreicheren Visitation größerer Lehranstalten wird auch wohl zum Schluße eine Lehrerconferenz abgehalten, in welcher der Visitator über seine Warnehmungen, soweit sie allgemeiner Natur sind und nicht einzelne Lehrer oder Classen betreffen, sich ausspricht; es mag auch in solchen Fällen passend erscheinen, den ganzen Actus mit einer Ansprache an die versammelten Schüler zu schließen. Hieher gehören auch die Besprechungen, welche der Visitator mit den Ortsschulbehörden, sei es in corpore, sei es mit einzelnen, insbesondere den weltlichen und geistlichen Ortsvorstehern zu pflegen hat, in welchen er theils über das Ergebnis der Visitation sich ausspricht, soweit er dies für sich allein für passend erachtet, theils aber auch Gegenstände des Unterrichts, der Erziehung, der Organisation der Schulen zur Verhandlung bringt, für welche eben eine mündliche Besprechung ihm aufgetragen war, weil schneller zum Ziele führend, als schriftliche Berichte und Erlasse.

Daneben giebt es aber noch ein großes Gebiet, auf welchem die Visitation nicht allein Aufklärung giebt, sondern nur eine Probe anstellt, eine Bestätigung dessen sucht, was in den Berichten gesagt ist und in den Anordnungen gefordert wird. Der Visitator will sich durch eigene Anschauung über die Leistungen der Lehrer und Schüler unterrichten und so ist mit jeder Visitation eine Prüfung verbunden. Diese Prüfung wird theils eine mündliche, theils eine schriftliche sein. Nur liegt es in dem Wesen der Visitation, daß auf die mündliche Prüfung der Hauptnachdruck gelegt wird, sofern die schriftlichen Leistungen der Schüler auch aus deren Heften erkannt werden mögen. Allein die Durchsicht der Hefte gewährt da keine genügende Einsicht in die

Leistungen der Schüler, wo, wie man dies in manchen Schulen findet, die Hefte bloße Reinschriften sind und in dieselben nichts eingetragen wird, was nicht von dem Lehrer vorher durchgesehen, corrigirt und ins Reine gebracht ist. Solche Hefte geben weder eine Anschauung von den Kenntnissen des Schülers, noch von der Art, wie der Lehrer die Correctur behandelt. Es ist daher nothwendig, daß schriftliche Arbeiten von den Schülern bei der Visitation geliefert werden, bei denen man versichert sein kann, daß sie ihr eigenes Werk sind. Diese Arbeiten müßen nothwendig unter Custodia, oder unter den Augen des Visitators gefertigt werden. Für den Fall, daß letzteres nicht möglich ist, besteht in Württemberg die Verordnung, daß ein jüngerer Geistlicher, ein Diakon oder Vicar die Custodia zu übernehmen hat; der Lehrer der Classe soll sie nicht führen. Doch läßt sich nach den Erfahrungen des Unterzeichneten auch dies nicht immer vermeiden. An größeren Anstalten aber tauschen die verschiedenen Lehrer die Custodia an den Classen gegenseitig aus. Zu schriftlichen Prüfungen eignen sich am besten Themen zum Uebersetzen ins Lateinische, Griechische, Französische, für oberste Gymnasial- und Realclassen, sofern bei diesen einige Uebung und Sicherheit in der Handhabung der fremden Sprache vorausgesetzt werden darf, wohl auch lateinische, griechische, französische Dictate zum Uebersetzen ins Deutsche. Erstere sind jedoch in den meisten Fällen den letzteren bei weitem vorzuziehen, da es doch auf der Hand liegt, daß man aus der Uebersetzung einiger deutschen Sätze ins Lateinische ꝛc. ꝛc. besser erkennt, was der Schüler in diesem Gebiete gelernt hat, als aus der Uebersetzung gegebener lateinischer, griechischer, französischer Stücke ins Deutsche. Nur bei Sprachen, deren Orthographie eine historische, nicht phonetische ist, wie der französischen, englischen ꝛc. kann auch ein Dictat in denselben gute Dienste leisten, weil eben in einer richtigen Orthographie schon die Kenntnis mancher grammatischen Regeln gegeben ist. Theilweise trifft dies auch für das Griechische zu, in Setzung der Accente, Vocale, Enklitika ꝛc. ꝛc. Was Themata zu deutschen Aufsätzen betrifft, so wird nicht bestritten werden, daß solche für untere und mittlere Classen noch nicht am Platze sind, für die oberen aber müßte einmal zu viel Zeit dafür eingeräumt werden, sodann läßt sich hier für die Leistungen der Schüler doch aus den Aufsatzheften derselben das Nöthige entnehmen, da diese Aufsätze bei 17-, 18-, 19jährigen Schülern doch nicht bloß Reinschriften, auch nicht etwa nach der Schablone des Lehrers zugeschnitten sein können. Diese Art der Prüfung wird besser für die Hauptprüfungen, die Maturitäts- oder Abiturientenprüfung vorbehalten. Auch Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra dürften sich zur schriftlichen Bearbeitung empfehlen, da bei der bloß mündlichen Prüfung die Schüler oft hier mehr als anderwärts augenblicklich consternirt sind und bei oft gleich gründlichem Wissen schüchterne oder langsamere Naturen dabei gegenüber von kecken oder rascheren Individualitäten in unverdienter Weise zu kurz kommen. Alle diese Themen sind selbstverständlich von dem Visitator selbst zu stellen. Die Correctur kann auch der Lehrer besorgen, da dem Visitator kaum während der Visitation selbst die Zeit dazu übrig bleibt, dabei auch das Verfahren des Lehrers beim Corrigiren selbst unmittelbar der Cognition des Visitators sich darstellt.

Bei der mündlichen Prüfung, welche sich in der Regel auf alle Fächer erstrecken sollte, in manchen Fällen aber, wo der Visitator sich bereits für hinlänglich orientirt halten kann, auch auf einzelne Fächer nach dem Ermessen des Visitators beschränkt werden kann, handelt es sich von den Leistungen des Lehrers und der Schüler. Was die ersteren betrifft, so muß der Visitator zunächst den Lehrer gewähren lassen und dessen ganze Art zu lehren und seinen Verkehr mit den Schülern beobachten, ohne denselben zu unterbrechen, vorkommende Verstöße oder Anlässe zu Ausstellungen für den Durchgang sich vorbehaltend. Aeußerungen der Anerkennung oder des Tadels der Schüler mag der Visitator einstreuen, letzteren jedoch mit Milde und Vorsicht aussprechen, damit Schüler und Lehrer nicht eingeschüchtert werden. Hat der Lehrer eine Zeit lang exa-

minirt, so ist es am Platze, wenn auch der Visitator nun die Sache ein wenig in die Hand nimmt, entweder um zu zeigen, wie er die Sache behandeln würde, oder um eine Nachlese zu halten, Uebergangenes zu besprechen oder Vorgekommenes weiter zu erläutern. Zu diesem Zweck empfiehlt es sich auch, namentlich bei schon etwas erstarkteren Schülern, denselben etwas ganz neues, noch nicht vorgekommenes vorzulegen, um zu sehen, wie sie sich prima vista dabei zurecht finden. Sonst wird die mündliche Prüfung zunächst entweder bereits Vorgekommenes zum Gegenstand haben, oder, wenn man es vorzieht, den Lehrer gerade da fortfahren zu lassen, wo er stehen geblieben ist, doch bei den Schülern Präparation voraussetzen dürfen. In beiden Fällen aber ist das, was die Schüler infolge des Unterrichts, der Repetition und der Bemühungen des Lehrers dem Gedächtnis eingeprägt haben, schwer zu unterscheiden von dem, was sie proprio Marte zu Stande zu bringen vermögen. Stellt man doch den Schülern auch in Arithmetik und Geometrie nicht Aufgaben, die sie schon einmal gelöst haben, sondern neue, die sie nunmehr in Analogie mit dem Gelernten zu lösen haben und wobei sich ihr eigenes Nachdenken, ihr Urtheil und ihr Combinationsvermögen, immerhin im Anschluß an das Gelernte, zeigen kann. Dagegen wird das dem Gedächtnis und der Reproduction überhaupt Anvertraute sich vornehmlich in dem Gebiet der Geschichte und Geographie zu erkennen geben. Indessen wird es auch hier angemessen sein, den Lehrer selbständig walten und eine kurze Zeit da fortfahren zu lassen, wo er stehen geblieben ist, nach Umständen aber selbst einzugreifen und zu zeigen, wie man den Gegenstand behandelt zu sehen wünschte. Bei dem ganzen Geschäft der mündlichen Prüfung aber wird der Visitator sein Augenmerk nicht nur darauf richten, ob der Lehrer der Sache mächtig und um seine Weiterbildung bemüht ist, sondern auch, wie er den Gegenstand anfaßt und behandelt, wie er mit den Schülern verkehrt und wie sich die Schüler dazu verhalten, mit einem Worte, er wird den Lehrton und den Schulton beachten. Es handelt sich hier einerseits von dem Ernst und Eifer, von der Kraft und Lebendigkeit, von der Humanität und Würde, von dem katechetischen Geschick, von der Achtung und Auctorität des Lehrers, andererseits von der Aufmerksamkeit und dem Interesse, von der Zucht und den Gewohnheiten, insbesondere von der Ausdrucksweise, der Sprache und dem Vortrag der Schüler, wie er nicht bloß beim Wiedergeben des Memorirten religiösen oder weltlichen Stoffes, sondern überhaupt in allen Antworten der Schüler, und besonders beim Lesen des Deutschen, wie der fremden Sprachen sich kund giebt. Aus der aufmerksamen Beobachtung aller dieser Momente wird der Visitator sich dann ein Gesammtbild von der Lehranstalt entwerfen können.

Der Act der Visitation selbst aber soll mit Ernst und Würde, mit Interesse und Sachkenntnis, mit Humanität und Freundlichkeit vorgenommen werden. Wo der Visitator gähnt oder gar schläft, wo er schwatzt oder allotria treibt, wo er poltert und schmält, wo er Langeweile oder Leichtfertigkeit zur Schau trägt und bei jedem Unfug durch die Finger sieht, wo er sich pädagogische oder wissenschaftliche Blößen giebt, da würde die Visitation besser unterbleiben. Hirzel.

Vittorino von Feltre und Guarino von Verona. Carlo de' Rosmini, Idea dell' ottimo precettore nella vita e disciplina di Vittorino da Feltre et de' suoi discepoli. Bassano 1801. 8, in deutscher Bearbeitung von J. K. v. Orelli, Zürich 1812, und von F. M., Glogau und Leipzig 1838. Vergl. Benoit Victorin de Feltre. Paris 1853, 2 Bde. 8. — Rosmini, Vita o disciplina di Guarino Veronese e de suoi discepoli. 3 Voll. Brescia 1805 f. 8. — Georg Voigt, die Wiederbelebung des classischen Alterthums oder das erste Jahrhundert des Humanismus. Berlin 1859. 8.

Man kann nicht wohl von dem einen reden, ohne zugleich auf den andern hingeführt zu werden; so eng verbunden sind diese beiden Repräsentanten der humanistischen Pädagogik des 15. Jahrhunderts. Gemeinsam ist ja doch beiden zunächst dies, daß sie im Gegensatze zu den meisten Humanisten ihrer Zeit, die von einem Fürstenhofe zum andern, von einer Stadt zur andern ziehen und ihr Talent und Wissen demjenigen

am liebsten zur Verfügung stellen, der sie am besten bezahlt, vielmehr in Treue und Stille Jahrzehnte lang an derselben Stätte wirken, einen festgezogenen Kreis völlig auszufüllen streben. In solcher Thätigkeit aber sind beide Prinzenerzieher, und wie Vittorino in Mantua die Söhne und Töchter des Hauses der Gonzagen mit bewunderns-würdiger Hingebung und Geduld zu bilden sich bemüht, so knüpft Guarino seine Liebe und Sorgfalt vorzugsweise an den hoffnungsvollen Lionello von Este in Ferrara; beide treffen indes auch wieder darin zusammen, daß sie neben den fürstlichen Zöglingen noch andere Schüler um sich sammeln und so für einen weiten Umkreis eine freiere, menschlich-edle Pädagogik zur Geltung bringen. Ueberhaupt verfolgen beide eine wesentlich praktische Richtung: was sie in ausgebreiteten Studien sich angeeignet haben, was sie als Redner und Dichter, als Kritiker und Interpreten, wie als Uebersetzer der alten Schriftwerke leisten, das alles beziehen sie auf die Thätigkeit, welche im engsten Kreise durchzuführen ist. Aber beide unterscheiden sich auch wieder so von einander, daß sie ganz individuelle Züge uns entgegenbringen. Vittorino will nur Erzieher sein und sein Erzieheramt ist ihm eine so ernste, heilige Sache, daß er nicht nur dem Fürsten, der sein Bestes ihm anvertraut hat, sondern dem Herrn im Himmel sich verantwortlich weiß. Einem glänzenden Hofe nahe gestellt und mit allem, was er begehren kann, versorgt, ist er ein demüthiger Ascet, der zu der Selbstgefälligkeit und Selbstverherrlichung der andern Humanisten einen frappanten Gegensatz bildet und, während er auf irdischen Ruhm verzichtet, vom Volke fast wie ein Heiliger verehrt wird. Und so hat er nun auch, weil seinem Berufe völlig hingegeben, auf Familienglück verzichtet, er kennt keine andere Häuslichkeit als die der Giojosa, wo seine Zöglinge ihn umdrängen, er hat in diesen seine Kinder, für die er wacht und sorgt und betet. Anders doch Guarino. Er ist auch vor allem Erzieher; aber den Gelehrten kann er doch nicht so verleugnen, daß literarische Ehren ihm gleichgültig wären, er steht mit Männern der Wissenschaft in regem Verkehre und sucht sich auf einem Lehrstuhle der Universität Ferrara zu bewähren. Dabei ist er auch Hofmann, der die Kunst der Rede seinem fürstlichen Dienstherrn nicht ungern zur Verfügung stellt und gelegentlich wohl auch in leichten Schmeicheleien sich ergeht, wie sie der Brauch zu fordern, die Dankbarkeit zu rechtfertigen, eine bequeme Moral auch in bedenklichen Fällen zu entschuldigen scheint. Und wiederum ist er Mittelpunct eines Familienkreises, unter seinen Zöglingen sieht er auch seine Söhne zu sich aufschauen, und eine ernste Sorge für ihn ist es, daß sie im Leben die rechte Stellung gewinnen und ihm Ehre machen. Dennoch wird man sie immer wieder zusammenstellen, und auch das Folgende wird solche Zusammenstellung rechtfertigen.

Es war ein langer, mühevoller Weg, den Vittorino Ramboldini zurückzulegen hatte, ehe er den Platz sich geöffnet sah, wo das, was Edles und Großes in ihm war, zu vollster Bethätigung kommen konnte; aber gerade auf diesem Wege entwickelte er Eigenschaften, wie sie selten in so schöner Vereinigung einen Pädagogen ausgezeichnet haben.

Vittorino stammte aus einem adeligen, aber ganz verarmten Geschlechte in der kleinen Stadt Feltre, die zum Gebiete der Republik Venedig gehörte; er wurde um das J. 1378 geboren. Der Unterricht, welchen der begabte Knabe in seiner Vaterstadt erhielt, befriedigte ihn so wenig, daß er bald über den engen Kreis hinausstrebte, und als er doch Jahre lang ohne rechten Gewinn an den Elementen der Wissenschaften hatte kauen müßen, entschloß er sich endlich, ohne Rücksicht auf seine Dürftigkeit, an der berühmten Hochschule in Padua seine Kraft zu versuchen. Dort fand er in Giovanni Malpaghino (Johannes von Ravenna) den Meister, nach welchem sein Herz verlangte. Giovanni hatte selbst unter großen Schwierigkeiten den Weg zur freien Wissenschaft gefunden, drei Jahre auch Petrarca's Schüler und Schreiber, dann einer der wandernden Lehrer, welche damals die Geister für die classischen Studien am meisten erregten. Unter der Leitung dieses Mannes, in welchem frische Empfänglichkeit und außerordentliche Gedächtnißkraft mit aufrichtiger Frömmigkeit und lauterer Gesin-

mung sich vereinigten, studirte Vittorino vor allem die Kunst der Rede, während er zugleich sein Herz nach ihm bildete. Man darf wohl behaupten, daß Vittorino später in seinem eigenem Leben und Wirken besonders nach Giovanni sich bestimmt hat. Daß er damals auch den Unterricht des seinen Gasparino da Barzizza genossen, der dem Texte der ciceronischen Schriften so große Sorgfalt zuwandte und nach den ciceronischen Briefen die Kunst des Briefstils wie keiner vor ihm lehrte, läßt sich mehr vermuthen als beweisen (vergl. über Giovanni Malpaghino Tiraboschi, Storia della Letteratura Italiana T. V. p. 652 ff.).

Als Vittorino dann zu philosophischen Studien übergieng, war er freilich genöthigt, seinen durch den bisherigen Unterricht zu frischer Thätigkeit geübten Geist in die starren Formen der auch in Padua noch alles beherrschenden Scholastik zu zwängen. Wahrscheinlich hat er Logik bei Paolo Nicoletti, der als Doctor profundissimus gefeiert wurde, praktische Philosophie bei Jacopo della Torre, einem damals viel gerühmten Arzte, gehört. Er gelangte hierauf zu den nach solchen Studien dargebotenen akademischen Würden; aber sein schlichter Sinn machte später niemals Gebrauch davon.

Auch war er mit dem erworbenen Wissen noch lange nicht zufrieden. Er wandte sich zum Studium der Theologie, und als er, vielleicht wieder als Schüler Nicoletti's, den seine Zeitgenossen auch zu den großen Theologen rechneten, in diesem Fache ebenfalls das Erreichbare sich angeeignet hatte, ergriff ihn das Verlangen, auch ein Mathematiker zu werden. Hier aber stellten sich seinem Eifer eigenthümliche Schwierigkeiten entgegen. Die Mathematik, damals überhaupt nur von wenigen ernstlich betrieben, hatte auch in Padua nur einen Pfleger, Biaggio Pelacane, der aber seinen Unterricht sehr theuer sich bezahlen ließ und den armen Vittorino, weil er das geforderte Honorar nicht schaffen konnte, streng zurückwies. Ja selbst dann, als der Lernbegierige bei Pelacane in die Stellung eines Bedienten getreten war, erlangte er keinen Zulaß zu den mathematischen Vorträgen, und nach sechs Monaten trennte er sich von dem harten Manne, ohne etwas bei ihm gelernt zu haben. Da warf er sich mit Ungestüm auf die Elemente des Euklid, und weitere sechs Monate reichten hin, um ihn zu einem leidlich guten Mathematiker zu machen. Als er nun selbst nach Euklid zu unterrichten begann, ergriff Staunen ganz Padua, Pelacane aber bereute jetzt, daß er einen solchen Schüler abgewiesen halte, dessen Erfolge seinen eigenen Ruhm gemehrt hätten, was wieder für seinen Beutel dienlich gewesen wäre. In Miscredit gekommen, verließ er 1411 die Universität und gieng in seine Vaterstadt Parma zurück, wo er starb.

Vittorino aber faßte ein neues Ziel in's Auge, er begann das Studium des Griechischen. Gewiß ist, daß sein Lehrer in dieser Sprache Guarino war; aber wann und wo er bei diesem in die Schule gegangen, kann zweifelhaft erscheinen. Am meisten hat die Annahme für sich, daß er in den Jahren 1417—19 zu Venedig Guarino's Schüler gewesen. Und beide Männer schloßen einen innigen Freundschaftsbund, der fest blieb bis ans Ende. Uebrigens gieng es mit dem Studium des Griechischen damals noch ziemlich langsam, und zu bedeutenden Leistungen haben es in jenem ganzen Jahrhundert nur wenige gebracht; doch eben zu diesen gehörte Vittorino (vergl. Voigt 323 ff.).

Es war nun sicherlich nicht zu früh, als er 1422 die Wirksamkeit eines Lehrers der Rhetorik und der Philosophie begann. Aber seine contemplative Natur entschloß sich erst nach langem Schwanken zur Uebernahme dieses Lehramts; er war nahe daran gewesen in ein Kloster zu gehen, um in tiefer Stille frommen Betrachtungen und wissenschaftlichen Arbeiten sich hingeben zu können. Als er indes zu öffentlicher Thätigkeit sich entschlossen hatte, da zeigte er auch wieder sogleich, wie sehr er zu pädagogischem Wirken berufen sei. Statt sich auf Katbedervorträge zu beschränken, sammelte er alsbald in seiner Wohnung einen Kreis auserlesener Zöglinge um sich, deren Gaben und Sitten einen glücklichen Erfolg hoffen ließen, und dabei verfuhr er so, daß dasjenige,

was die Reicheren für Beköstigung und Unterricht bezahlten, zugleich die Mittel für Erhaltung der Aermeren, von denen er nichts verlangte, darbot. Für sich selbst bedurfte er allezeit nur wenig. Daß er damals auch Astronomie lehrte, ergiebt sich aus einem lateinischen Gedichte, das sein Schüler Baratella ihm gewidmet hat.

Allein die Zuchtlosigkeit drr in Padua studirenden Jugend verleidete dem ernsten Manne den Aufenthalt in dieser Stadt. Schon im nächsten Jahre schlug er seinen Sitz in Venedig auf. Und auch hier sammelten sich schnell Schüler um ihn, während er zugleich manche erfreuliche Verbindung mit bedeutenden Männern knüpfte. Aber er traf auch in den neuen Verhältnissen eine strrnge Auswahl und gelegentlich geschah es, daß er einen dürftigen Schüler aufnahm, einen reichen und vornehmen abwies. Daß er dann alle Zeit und Kraft dem so gebildeten Kreise widmete und unter Umständen, welche er zu glänzendem Erwerbe ohne Nachtheil für seinen Ruf hätte benützen können, arm blieb, versteht sich von selbst. Wie ganz anders der unersättliche Filelfo, der in denselben Jahren zu Venedig lehrte! Vittorino blieb dort bis zum J. 1425, wo ein ganz anderer Wirkungskreis vor ihm sich aufthat.

Damals suchte der Marchese von Mantua Gian-Franresro aus dem Hause der Gonzagen einen Erzieher für seine Kinder. Er hatte von seiner trefflichen Gemahlin Paola Malatesta Söhne und Töchter, die bis dahin noch wenig gefördert waren und z. Th. sogar körperlicher Misbildung zu verfallen schienen. Dem guten Willen der fürstlichen Eltern hatte noch immer die rechte Unterstützung gefehlt, und es war hohe Zeit, daß ein wahrer Erzieher an ihre Seite trat. In Vittorino fanden sie ihn. Der herrliche Mann hat seitdem die beiden letzten Jahrzehnte seines Lebens den Aufgaben gewidmet, die in Mantua ihm gestellt wurden, und was er dabei mit tiefer Einsicht und unermüdlicher Treue gethan, das ist nicht bloß den fürstlichen Kindern, sondern zahlreichen andern Zöglingen, die er zugleich mit ihnen unterwies, zu gute gekommrn. Vielleicht hatte die Welt noch niemals einen Mann gesehen, wie er war, einen Pädagogen, der eben nur das sein wollte, weil er in diesem Berufe eine erhabene Mission erkannte, der, weil er dabei nie etwas sonderlich für sich verlangte, einen um so schöneren Lohn in den Erfolgen seines Wirkens fand.

Als er in Mantua seine Thätigkeit eröffnete, hatte ihm der Marchese die Giojosa zur Verfügung gestellt, ein Gebäude mit weiten, würdig geschmückten Räumen, an welche Gärten und andere Anlagen sich anschloßen; für die Erziehung der fürstlichen Kinder war ihm völlige Freiheit zugestanden. Er begann nun damit, daß er alles beseitigte, was die Zöglinge an Ueppigkeit gewöhnen, in Schlaffheit erhalten oder zerstreuen konnte: schimmerndes Prachtgeräth und köstliche Speisen, leichtfertige Diener und Spielgenossen verschwanden aus der Giojosa, in welche strenge Ordnung und edle Einfachheit ihren Einzug hielten; Studien, Uebungen, Erholungen wechselten nach festem Plane ab. Uebrigens traten von Anfang an neben die beiden älteren Söhne Lodovico und Carlo auch andere Knaben und Jünglinge, die aus sehr verschiedenen Lebensverhältnissen hervorgiengen und die Anstalt zu einer für einen weiten Umkreis wichtigen machten; viele treffliche Männer sind darin gebildet worden. Es versteht sich daneben von selbst, daß Vittorino, wie rastlos er auch thätig war, in seinem Berufe doch mehrere Unterlehrer brauchte, die nach seinen Vorschriften und in seinem Geiste wirkten. Aber sie sind uns nicht näher bekannt.

Große Sorgfalt wandte Vittorino der leiblichen Erziehung zu, und wir dürfen annehmen, daß er dabei vor allem an Quintilian und Plutarch sich hielt; aber manches in seinen Grundsätzen läßt ihn fast als einen Vorläufer Rousseau's erscheinen. Er gab viel auf körperliche Uebungen, auf Bewegung und Abhärtung in freier Luft, auf Mäßigkeit im Essen und Trinken, auf Beschränkung des Schlafens, auf Einfachheit in der Kleidung, auf Anstand in der ganzen Haltung. Aber es war doch keine spartanische Härte in dieser Erziehung, vielmehr blieb der Eigenthümlichkeit der Einzelnen ein gewißer Spielraum. So bei den körperlichen Uebungen. Reiten, Ringen, Fechten,

Bogenschießen, Ballspiel, Laufen, Schwimmen wechselten mit einander ab; auch Jagd und Fischfang erschienen zuläßig. Zuweilen theilten sich die Zöglinge in zwei Schaaren, um in kleineren Gefechten, in Angriff und Vertheidigung von Miniatureastellen, ihre Kräfte zu messen, und für Vittorino war's dann eine Freude, wenn das Geschrei der Kämpfer zum Himmel stieg und alles in Staub sich hüllte; am Schluße solcher Uebungen theilte er Preise aus. Es entgieng ihm nicht, wie viel dabei auch in sittlicher Beziehung gewonnen werde, wenn die Herzen sich frisch erhalten, aller Schlaffheit und Verdrossenheit sich entschlagen, schlimmen Neigungen keine Zeit zur Entwicklung lassen. Auch sonst erschien ihm der Aufenthalt und die Bewegung in freier Luft als eine wichtige Sache; in Kälte und Hitze, in Wind und Regen ließ er seine Zöglinge sich erproben; er war der Ansicht, daß viele Krankheiten bloß in weichlichem und müßigem Leben ihren Ursprung haben. Langschläfer duldete er nicht, weil sie fett würden, Fettigkeit aber erschien ihm als eine schwere Last für den Leib, als eine dichte Wolke für die Seele. Die Kleidung der Zöglinge mußte auch im Winter einfach sein; die durch Bewegung im Freien hervorgebrachte Wärme hielt er für viel vorzüglicher, als die am Ofen oder in dicken Kleidern gesuchte. Weil aber die Luft in Mantua zu Zeiten nicht eben gesund ist, entzog er die ihm Anvertrauten den nachtheiligen Einwirkungen derselben dadurch, daß er mit ihnen auf das Land oder nach Verona und an den Gardasee gieng. Besondere Sorgfalt richtete er nebenbei noch auf die Bildung ihrer Stimmen zu reiner, runder, würdiger Aussprache, während er zugleich darauf Acht hatte, daß in den Bewegungen der Hände, der Füße, des Kopfes, des Mundes, der Augen alles geziemend sei; er glaubte, daß in solchen kleinen Aeußerlichkeiten nicht selten das innere Leben sich auspräge.

Allein dies alles erschien ihm doch nur als Vorbereitung und Unterstützung dessen, was durch den **Unterricht** die Zöglinge gewinnen sollten. Hierbei nun fand er bisweilen, daß diese, bevor sie seine Einwirkungen in rechter Art erfahren könnten, erst das übel Gelernte **verlernen** müßten. Sonst aber suchte er zunächst Lust am Lernen zu erwecken, weshalb er manche Erleichterungsmittel, z. B. gleich beim Lesen, freundliche Anerkennung und Aufmunterung, Anregung des Wetteifers für besonders wirksam hielt. Dagegen vermied er Züchtigungen, weil er glaubte, daß sie eher Unlust, als Liebe zum Lernen begründen möchten; doch konnte sein Verfahren, Unfleißige gerade dann, wenn die Andern heitern Spielen sich hingeben durften, an den Arbeitstisch zu nöthigen, in ganz besonderer Weise Unlust erzeugen. Waren die Schüler über die Elemente hinaus, so machte er sich, bevor er sie in eine besondere Richtung leitete, die umsichtigste Prüfung ihrer Anlagen, Neigungen und sonstigen Eigenthümlichkeiten zur Pflicht, um sie dann bei der Berufswahl, von welcher Wohl und Wehe des ganzen Lebens abhänge, keinen Misgriff thun zu lassen. Mit scharfem Auge unterschied er hier das Wesentliche und das Zufällige, das tiefer Begründete und das launenhaft Wechselnde; er achtete auf jeden Fingerzeig, den die Natur selbst dem Beobachter bietet.

Für die höheren Aufgaben seines Unterrichts sammelte er, wie beschränkt auch seine Mittel waren, eine große Zahl von Handschriften classischer Autoren, wobei der gelehrte Camaldulenser **Ambrogio Traversari** (Voigt 165 ff.) ihn freundschaftlich berieth und unterstützte, wie auch wieder die Bibliothek des Marchese ihm mancherlei Hülfsmittel bot. Dabei mühte er sich viel, die Handschriften, welche er copiren ließ, durch Emendation der oft sehr verderbten Texte lesbar zu machen, und manche seiner Schüler, die er an diesen Arbeiten theilnehmen ließ, haben noch in spätern Jahren solchen Beschäftigungen sich hingegeben, wie Pallavicini, der noch als Bischof von Reggio das Werk des Celsus in dieser Weise lesbar zu machen suchte.*)

*) Aber auch Schriften aus neuerer Zeit copirten Vittorino's Schüler. So steht in einer Handschrift von des Vergerius Buche de ingenuis moribus: Scriptus Mantuae apud praeclarum magistrum Victorinum Feltrensem. Marcus Suardus.

Es versteht sich von selbst, daß Vittorino die wieder zugänglich gewordenen Classiker bei seinem höheren Unterrichte vorzugsweise benützte. Bei der Erklärung derselben gieng er, weil er allen klar und verständlich zu sein und auch langsamere Geister vorwärts zu bringen suchte, selbst auf das scheinbare Unwesentliche ein. Zuweilen ließ er eine besonders schöne Stelle von einem Schüler so vorlesen, daß er genau beobachten konnte, ob derselbe im Tone der Stimme, im Ausdrucke des Gesichts, in der Bewegung der Augen, „dieser zuverläßigen Dolmetscher der Empfindungen des Herzens," wirkliches Verständniß des Gelesenen an den Tag legte. Dann mußten andre die einzelnen Schönheiten der Stelle, die Mannigfaltigkeit und Angemessenheit der Redefiguren, das Wahre in den Gedanken aufzeigen. Zuweilen machte er bei seiner Interpretation absichtlich Fehler, und wenn dann ein Schüler wagte, ihn auf den Irrthum aufmerksam zu machen, so nahm er dies mit Wohlgefallen auf. Die schönsten Stellen aus Dichtern, Rednern, Philosophen ließ er auswendig lernen, was in jenen Zeiten auch Filelfo und Enea Silvio in ihren Erziehungsschriften empfohlen haben, alle drei übrigens im Anschluß an Plutarch.*) Er wollte aber dabei genauen Unterschied gemacht wissen zwischen Cicero und Seneca, zwischen Virgil und Lucan oder Statius.

Lectüre aber und Interpretation waren wieder Vorbereitungen zu Composition in gebundener und ungebundener Rede: Poeten und Redner sollten gebildet werden. Daher behandelte Vittorino die schriftlichen Leistungen seiner Schüler mit ganz besonderer Aufmerksamkeit. Der Anfang wurde mit ausgedehnten Uebersetzungen aus dem Griechischen in das Lateinische und umgekehrt gemacht. Dann wurde für freiere Arbeiten zunächst Anlehnung an Darstellungen ausgezeichneter Autoren, die Aehnliches behandelt hätten, empfohlen; das erfrische Geist und Phantasie, das locke die Funken des Talents hervor, das eröffne neue Perspectiven. Wenn bei solchen Arbeiten Ueberfülle in der Darstellung warzunehmen war, so tadelte dies Vittorino nicht, da er meinte, daß die Zeit die nöthigen Beschränkungen schon bringen werde; war anderer Stil trocken und nüchtern, so verwies er an Schriftsteller, die Leben und Feuer erregen konnten. Das Weitschweifige, Phrasenhafte, Gezierte, alles, was die Deutlichkeit beeinträchtigte, suchte er entschieden zu beseitigen. Wenn eine durch Urtheil und Eleganz sich empfehlende Composition in Versen oder in Prosa ihm vorgelegt war, so empfand er darüber lebhafte Freude und war dann nicht karg in seinem Lobe; die Dünkelhaften freilich machte er auch sehr unsanft auf ihre Mängel aufmerksam, er zeigte ihnen, wie der Dünkel immer lächerlich sei und zugleich den wahren Fortschritt verhindere. Daß er für alle solche Uebungen den Anschluß an die größten Meister, an Virgil und Homer, an Cicero und Demosthenes besonders empfahl, braucht nicht erst gesagt zu werden; zu Virgel, den Mantua ja auch recht eigentlich als seinen Dichter verehrte, blickte er wie zu einem Heiligen auf. Einzelne seiner Schüler leisteten nun auch wirklich Ungewöhnliches. So kam der noch im Knabenalter ihm zugeführte Venetianer Gregorio Corraro von eifriger Dichterlectüre rasch zu poetischen Versuchen, welche der Meister zuweilen bis tief in die Nacht mit ihm besprach, von solchen Anfängen aber gieng er wieder fast plötzlich zur Beschäftigung mit der dramatischen Poesie über und schrieb dann als Jüngling von 18 Jahren eine Tragödie, von welcher Enea Silvio gesagt hat, daß seit Seneca ein solches Werk nicht mehr gedichtet worden. Später entsagte Corraro, vom Geiste strenger Kirchlichkeit ergriffen, aller weltlichen Poesie und warf die Dichtungen seiner Jugendjahre ins Feuer († 1464).

Daß Vittorino in seinen Unterricht auch Mathematik aufnahm, davon finden sich Spuren genug. Wir dürfen annehmen, daß dabei Euklids Elemente Maß und Methode bestimmten.

*) Die Schrift Filelfo's de educatione liberorum, wie der für den jungen Ladislaus bestimmte Tractatus de liberorum educatione von Enea Silvio, verdienen in der Geschichte der Pädagogik immerhin einige Beachtung. Vgl. Voigt, Enea Silvio II. 290 f., 357.

Unablässig war er darauf bedacht, zur Selbstthätigkeit anzuregen. Er ärgerte sich, wenn ein Schüler alles gläubig hinnahm, und sagte wohl, daß dies ein Zeichen geringen Verstandes oder geringer Aufmerksamkeit und trauriger Gleichgültigkeit in den Studien sei. Dabei war er immer bereit nachzuhelfen; er forderte daher die Schüler auch auf, gleich nach den Unterrichtsstunden das Gehörte zu wiederholen, das dunkel oder schwierig Gebliebene zu notiren und von ihm weitere Erklärung zu verlangen. Schon am frühsten Morgen erschien er unter seinen Schülern, um sie freundlich zu wecken, und wenn sonst alles umher der Nachtruhe sich hingegeben hatte, arbeitete er noch mit einzelnen.

Es ist augenscheinlich, daß er durch sein ganzes Thun und Walten auch ohne sonderliche Beeiferung viel zur Herzensbildung seiner Zöglinge beitrug; aber auf diese bezog er auch wieder mit klarster Berechnung eine Summe von Maßregeln, die er für solchen Zweck als besonders angemessen erkannt hatte. Und wenn wir ihn uns denken, wie er bei der Aufnahme neuer Zöglinge strenge sichtet, wie er nachtheilige Einflüsse fern zu halten sucht, wie er die einzelnen nach ihrem besonderen Bedürfnis überwacht, ermahnt, anleitet, wie er die durch die Kirche vermittelten religiösen Anregungen benutzt, wie er Tag für Tag unter Beachtung des Individuellen Milde und Strenge zugleich wirken läßt, wie sein liebevolles Herz jeden Zögling mit unlösbaren Banden an sich knüpft und die so begründete Anhänglichkeit auch wieder seinen Einwirkungen bereitwillig entgegenkommt, so gewinnen wir ein überaus erquickendes Bild, das leicht in seinen einzelnen Zügen schärfer sich ausführen ließe.

Die Macht, die er als Erzieher ausübte, ruhte vor allem in seiner Gesinnung. Er gestand gelegentlich, daß er in seinen jüngeren Jahren eine entschiedene Disposition zu Zorn und Wollust gehabt habe, später jedoch hatte er sich so völlig in der Gewalt, daß weder in dieser noch in jener Beziehung ihm irgend etwas nachgesagt werden konnte. Auch am Fürstenhofe in Mantua bewahrte er die größte Mäßigkeit. Ihm genügte die einfachste Kost, geistige Getränke, stark gemischten Wein ausgenommen, vermied er gänzlich. Auch die Kleidung war von höchster Einfachheit. Wenn er in strenger Winterkälte einen Pelzrock zum Schutze der Brust für zulässig hielt, so trug er sonst immer dasselbe Kleid, und sobald er sich ein neues zulegte, so verschenkte er das alte an einen armen Schüler. Bei seiner außerordentlichen Arbeitslust gönnte er sich auch nur wenig Schlaf; er stand vor Tage auf, um sich den Studien hinzugeben, und arbeitete dann still für sich, bis die Stunde kam, wo seine Zöglinge aufzustehen hatten. Aufmerksam auf alle Regungen seines Herzens, hatte er doch für Fälle, in denen die Leidenschaft ihn fortreißen könnte, einzelne ihm besonders vertraute Schüler, die dann unter dem Scheine, daß sie mit ihm etwas zu sprechen hätten, ihn heimlich erinnern sollten. Verheiraten mochte er sich nicht, obwohl seine Freunde zuweilen ein Ehebündnis ihm anriethen, damit er dem Vaterlande Kinder schenke, welche, von ihm erzogen, demselben gute Dienste leisten würden. Er wies dann wohl auf seine Schüler und sagte: hier sind meine Kinder!

Die beste Kraft schöpfte er aus seiner Frömmigkeit. Sie war so innig und wahr, daß sie aller Verehrung ihm gewann. Kaum aufgestanden von seinem Lager, schloß er sich ein, und auf die Kniee gesunken gab er sich den Meditationen über die h. Schrift hin. Dabei geißelte er zu Zeiten, wie seine Schüler erspäht hatten, den schwachen Körper schonungslos. Jeden Tag kam er zum Tische des Herrn. Die Fasten streng zu halten, konnte dem nicht schwer fallen, dessen ganzes Leben eine stete Fastenzeit war. Daß er an allen Andachtsübungen seiner Schüler theilnahm, versteht sich von selbst. Für seine Wohlthätigkeit gab es kaum eine Schranke. Wie er schon in Padua und Venedig seinen Schülern gegenüber große Uneigennützigkeit bewiesen hatte, so bewährte er sie auch in Mantua, ja er steigerte sie hier, da größere Mittel ihm zur Verfügung standen, zu edelster Freigebigkeit. Nicht selten hatte er unter seinen Schülern an 60, die er nicht bloß unentgeltlich unterrichtete, sondern auch auf seine Kosten

nährte und kleidete, wie er sie mit den zum Lernen nöthigen Materialien versorgte; ja um sie nicht durch die Rücksicht auf die Opfer, welche sie ihren bedürftigen Eltern verursachten, stören zu lassen, unterstützte er wohl auch diese. Die neben ihm unterrichtenden Lehrer — einzelne hat er selbst aus Griechenland herbeigezogen — erfuhren ebenfalls in mancherlei Formen seine wohlwollende Gesinnung. Aber auch in weitere Kreise reichten seine Spenden. Kein Bettler, kein Mönch, der ihn ansprach, gieng unbeschenkt von ihm; bei seinen Wanderungen durch die Stadt brachte er Wittwen und Waisen Hülfe, schaffte er Siechen ärztlichen Rath, machte er Schuldgefangene frei. Zuweilen verbürgte er sich auch für bedrängte Freunde, was ihm mehr als einmal mit Undank vergolten wurde. Auch bei Erbauung oder Wiederherstellung von Kirchen betheiligte er sich, ja er unternahm es, die Kirche S. Maria del Carmine allein aus seinen Mitteln zu erneuern. Zu so vielfachen Leistungen reichten nun freilich die regelmäßigen Einnahmen nicht aus. Aber der Fürst hatte seinem Schatzmeister die Weisung gegeben, dem edlen Manne jede Summe, die er verlangen würde, auszuzahlen, und nicht selten wandte sich Vittorino an den Fürsten selbst, der ihm nie etwas abschlug. Auch wohlhabende Bürger bat er um Hülfe, am liebsten solche, die ihm als geizig bekannt waren; er sagte diesen dann gelegentlich, daß er mit dem, was sie selbst nicht zu brauchen verständen, zu ihrem Besten Gutes schaffen möchte. Oft machte er bei Freunden und Kaufleuten auch kleine Anleihen, um andern helfen zu können. Allein wie große Summen auch fortwährend durch seine Hand giengen, für ihn selbst blieb wenig oder nichts übrig. Ein Häuschen, das ein kleiner Garten mit einigen Weinstöcken umgab, war lange sein einziges Besitzthum. Er starb so arm, daß seine Erben sich weigerten, die Erbschaft anzutreten und seine Leiche auf Kosten des Fürsten beigesetzt werden mußte.

In wunderbarer Weise verband er Demuth und Freimuth. Derselbe Mann, der, wenn jemand in seiner Gegenwart ihn lobte, erröthete und am wenigsten Schmeichelworte seiner Schüler vertragen konnte, ließ sich selbst nie zu Lobreden oder Schmeicheleien herab, vielmehr bewies er allezeit edlen Freimuth und nicht am wenigsten den Großen gegenüber. Da der Marchese Gian-Francesco im Kreise seiner Hofleute sehr nachsichtig war für deren leichtfertiges Geschwätz, so erklärte Vittorino bald, daß er mit seinen fürstlichen Zöglingen nicht mehr am Hofe erscheinen könnte, wenn den unsaubern Schwätzern nicht Schweigen geboten würde. Es geschah daher später, daß, sobald auch nur sein Kommen gemeldet wurde, die losen Reden verstummten. Wo er die Wohlfahrt seiner Zöglinge gefährdet glaubte, erwies er sich auch der mütterlichen Zärtlichkeit gegenüber unerbittlich. Aber die fürstlichen Eltern schenkten ihm fort und fort das größte Vertrauen. Er hat sämmtliche Kinder des Marchese erzogen: vier Söhne und zwei Töchter. Der älteste Sohn, Lodovico, eine Zeit lang mit dem leidenschaftlichen Vater zerfallen und fast schon des Erbrechtes verlustig, gewann weder durch die Bitten und Thränen der Mutter, noch durch die Intercession der vornehmsten Männer, selbst nicht durch die Ermahnungen des Papstes die väterliche Gunst wieder; erst als Vittorino furchtlos dem zürnenden Fürsten das Unrecht und die Verderblichkeit seines Verfahrens vorgestellt hatte, nahm der Vater den reuigen Sohn wieder in seine Arme auf. Lodovico, 1444 des Vaters Nachfolger geworden, bewahrte seinem Erzieher die innigste Verehrung. Er stand vor ihm auf, wenn er eintrat, und gestattete nicht, daß er stehen blieb, während er selbst vor dem Erzieher nie sich setzte.*) Der zweite Sohn, Carlo, gewann unter Vittorino's Leitung eine genaue Kenntnis der classischen Sprachen;

*) Als Zögling V's erwies er sich auch durch die Art, in welcher er Gelehrte und Künstler unterstützte, wie durch den Muth, womit er über streng wissenschaftliche Gegenstände disputirte, während er doch auch ein Freund der Dichter war und für Virgil schwärmte, dessen Aeneide er kritisch berichtigt wünschte. Aber einen Mann wie V. für die Erziehung seiner eigenen Söhne und für die Erhaltung der von jenem so trefflich geleiteten Anstalt fand er nicht. Er starb 1478.

aber seine ungestüme Natur riß ihn später zu wildem Treiben in den wirren Verhältnissen Italiens fort, den Haß aber, den er seinem älteren Bruder widmete, weil ihm durch dessen Versöhnung mit dem Vater die Hoffnung auf die Herrschaft verloren gegangen war, konnte weder die Großmuth des Bruders, noch das Bitten des Erziehers beschwichtigen. Ganz anders wieder der dritte Bruder Gianlucido, der, schon im Alter von 4 Jahren unter Vittorino's Leitung gestellt, bei schwächlichem Körper ungewöhnliche Talente entfaltete. Er wußte ganze Bücher der Aeneide auswendig, schrieb auf dem Krankenlager Hunderte von Hexametern nieder, zeichnete sich bald auch in der Beredsamkeit und in der Mathematik aus und lenkte, als er im J. 1438, von Vittorino begleitet, die Universität Pavia bezogen hatte, durch seinen Lerneifer und seine Wohlthätigkeit allgemeine Theilnahme auf sich; aber seine angestrengten Studien führten ihn schon 1448 in das Grab. Der vierte Sohn, Alessandro, dem Erzieher innig ergeben und besonders werth, erlernte früh erst das Griechische, dann das Lateinische und wandte sich später theologischen Studien zu; nach des Vaters Tode nahm er Vittorino zu seinem alleinigen Rathgeber. Von den Töchtern entschied sich die eine, Cecilia, obschon sie der Vater dem jungen Oddone von Montefeltre bestimmt hatte, für ein Leben in Ehelosigkeit, und Vittorino, unter dessen Leitung die zu wunderbarer Schönheit erblühte Jungfrau die feinste Bildung gewonnen hatte, rang dem harten Sinne des Vaters Nachgiebigkeit für der Tochter Entschluß ab. Die andere Tochter, Margherita, ebenfalls von Vittorino gebildet, reichte dem Erben von Ferrara, Lionello, ihre Hand, der, als Schüler Guarino's selbst ein feingebildeter Mann, von der Eleganz ihrer Briefe entzückt war.*)

Aber wie wäre fertig zu werden, wenn wir noch eingehender betrachten wollten, wie treffliche Schüler sonst nach allen Seiten von Vittorino's Anstalt ausgegangen! Fürsten und Kriegshelden, Staatsmänner und Würdenträger der Kirche, schlichte Gelehrte und gefeierte Humanisten haben ihm später noch ihr Bestes gedankt. Aber nur einen Pädagogen, der ihm verglichen werden konnte, hat er gebildet, jenen **Ognibene de' Bonisoli**, der länger als 40 Jahre in Vicenza wirkte und immer wieder von dichten Schaaren Lernbegieriger aus allen Gegenden Italiens sich umdrängt sah, wie Vittorino ein Muster von Frömmigkeit und Sittenreinheit, reich an Kenntnissen und reicher noch an Liebe. Er starb um 1493. (**Rosmini**, Vitt. 319 ff., nach der Schilderung eines Zeitgenossen.)

Durch schriftstellerische Thätigkeit Einfluß zu üben, daran hat Vittorino kaum je ernstlich gedacht; auch über seine Erziehungsgrundsätze hat er nichts niedergeschrieben, und das Beste, was wir in dieser Beziehung wissen, das danken wir seinem Schüler Corraro, der in einem trefflichen Gedichte (Quomodo educari debeant pueri) seinen Meister uns vor Augen stellt.

Daß dieser mit den großen Humanisten seiner Zeit in Verbindung stand und ihrer Achtung sich erfreute, kann als selbstverständlich gelten. Von ihren gelehrten Fehden hielt er sich fern; in dem dadurch aufgewirbelten Staube hätte er nicht athmen können. Neider und Verkleinerer hat er in seinem langen Leben wohl nur einzelne gehabt.

In diesem langen Leben ist er vielleicht niemals krank gewesen; auch die dem Alter natürlichen Beschwerden und Gebrechen schienen ihm fern zu bleiben. Noch in den letzten Jahren konnte er Tag für Tag 6 Stunden unterrichten, ohne Ermüdung zu fühlen. Erst im J. 1445 kam eine ernste Krankheit über ihn. Noch einmal raffte er sich empor; aber die Wiederkehr des Uebels führte rasch einen sanften Tod herbei:

*) Ueber die Bildung der Fürstentöchter jener Zeit vgl. **Burckhardt**, Die Cultur der Renaissance in Italien 391 ff. Wir erinnern hierbei noch an Ippolita, die Tochter des Herzogs Francesco Sforza von Mailand, welche vor Pius II. mit einer Anrede in ciceronischem Latein auftreten konnte und später als Gemahlin Alfonso's II. von Neapel die Freude der Humanisten war. **Voigt**, Enea Silvio III. 44 f.

er starb am 2. Febr. 1446. Nach seinem letzten Willen sollte das Begräbnis ohne Pomp sein, über seinem Grabe kein Denkmal sich erheben. Ein solches Denkmal würde ihn doch auch nicht vor der Vergessenheit geschützt haben, in welche er für Italien auf Jahrhunderte zurücktrat. Größere Aufmerksamkeit lenkte sich auf ihn erst wieder, als die biographischen Aufzeichnungen seines Schülers Prendilacqua von Morelli (Padua 1772) wieder herausgegeben wurden.

Guarino von Verona hat auf seinem Lebenswege viel reichere Anschauungen gewinnen, viel stärkere Anregungen erfahren müßen, als der große Pädagog von Mantua, und wir dürfen uns daraus wohl auch erklären, daß er in seinem ganzen Auftreten viel mehr als jener ein Mann von Welt ist. Im Dec. 1370 zu Verona geboren, einer Stadt, die auf den Knaben schon ganz anders, als das einsame, kleine Feltre auf Vittorino wirken konnte, wurde er früh ein Zögling des liebenswürdigen Johannes von Ravenna, wie jener; aber während Vittorino dann in der Heimat unter Armut und Sorge sich emporarbeitete, konnte Guarino bereits als achtzehnjähriger Jüngling nach Constantinopel gehen und in diesem Hauptsitze der griechischen Studien unter Leitung des gefeierten Emanuel Chrysoloras eine damals nur wenigen erreichbare Sprachkenntnis sich erwerben. Er schloß sich mit inniger Verehrung an den gelehrten Byzantiner an und genoß 5 Jahre lang (1388—93) seinen Unterricht. Wie aber derselbe sein Herz gewonnen hatte, davon gab er seitdem bei jeder Gelegenheit Kunde; ja noch als Greis von 83 Jahren hat er eine Pflicht der Pietät darin erkannt, „dem weisesten Philosophen seines Zeitalters, seinem süßesten Lehrer" durch Sammlung der Briefe desselben ein literarisches Denkmal zu setzen. Aber niemals hatte Chrysoloras auch einen so eifrigen Schüler gehabt. Guarino arbeitete sich mit wahrer Leidenschaft in das Verständnis der griechischen Sprache ein, die ganze Literatur der Griechen wurde ihm vertraut. Dafür wandten ihm auch wieder die vornehmsten Byzantiner ihre Theilnahme zu, sie hätten ihn am liebsten in der noch immer glänzenden Kaiserstadt zurückgehalten. Doch eine unbezwingliche Sehnsucht zog ihn in das Vaterland zurück, und der Lehrmeister selbst machte sich nach Italien auf, um dort den Eifer für griechische Studien zu entzünden (vgl. über Chrysoloras Heeren, Gesch. des Studiums der classischen Literatur II. 20 f., 178 ff.).

Wir wissen nicht, ob Guarino in Venedig, wohin er zunächst sich begab, schon damals eine Schule eröffnet und die gewonnene Gelehrsamkeit verwerthet hat. Die nüchternen Venetianer waren für das, was den Humanisten theuer war, so leicht nicht zu erregen. Auch die Kunde des Griechischen war ihnen nicht sowohl deshalb wichtig, weil es den Zugang zu Homer und Xenophon eröffnete, als vielmehr darum, weil es die Sprache ihrer Handelsfreunde war. Wahrscheinlich blieb Guarino bei seinem ersten Aufenthalt in Venedig auf ein Wirken im engsten Kreise beschränkt. Aber zu einem gewißen Rufe muß er damals doch schon gekommen sein. Denn im J. 1405 (oder 1406) erhielt er eine Einladung nach Florenz, wo inzwischen bereits Chrysoloras als Lehrer des Griechischen die angesehensten Männer zu Schülern gehabt hatte. Dort trat Guarino in einen glänzenden Kreis, in welchem die regste Empfänglichkeit und das feinste Verständnis ihm entgegen kam. Aber der Beifall, den er fand, erregte die Eifersucht des unermüdlichen Pflegers griechischer Studien Niccolo de' Niccoli, der, umgeben von Handschriften, antiken Bildwerken, Gemälden, Vasen, Mosaiken, Gemmen, Münzen und Medaillen nicht immer eine edle und freie Auffassung der Menschen und Dinge zu bewahren wußte.

Und so kehrte Guarino nach Venedig zurück. Jetzt aber wurden die Söhne der vornehmsten Familien seine Schüler. So Francesco Barbaro, der ihm in seinem Hause Wohnung anbot und später auch in den höchsten Lebensstellungen ihm verbunden blieb; so Leonardo Giustiniani und sein Sohn Bernardo, die beide ebenfalls zu einflußreicher Wirksamkeit gelangten; so Andrea Giuliano, der erst im Alter von 23 Jahren seinen Unterricht suchte, dann aber die schnellsten Fortschritte machte; so Piero del Monte,

der später als Bischof von Brescia große Verdienste sich erwarb. Aber ganz Venedig kam jetzt in Bewegung. Während die Auditorien andrer Lehrer verödeten, drängte sich alles zu Guarino's Lehrstuhl, bejahrte Männer und unbärtige Jünglinge, Kaufleute, Künstler und Krieger, selbst Frauen benützten seinen Unterricht. Damals kam nun auch Vittorino von Padua herüber, um von ihm das Griechische zu lernen, während Guarino wieder von jenem in die Kunst der italienischen Rede sich einweihen ließ. Damals knüpften die beiden Pädagogen jenes Freundschaftsband, das erst der Tod gelöst hat.

Allein wie groß immer der Beifall war, den Guarino in Venedig fand, im J. 1420 gab er doch den Bitten seiner Vaterstadt Verona nach, die ihn für ihre Jugend zum Lehrer haben wollte. Dabei leitete ihn die Rücksicht auf reichliches Einkommen nicht, — denn nur 150 Scudi konnte Verona jährlich ihm gewähren, — sondern das Verlangen, die Studien in der Vaterstadt zur Blüte zu bringen und ihr auch sonst mit der Kraft seines Geistes zu dienen. Er lebte dort in höchster Einfachheit, ganz seinen Studien und seinen Schülern hingegeben. Seine liebste und fast einzige Erholung war der Ferienaufenthalt auf seinem anmuthig gelegenen Landhause in Val Polisella, wo er gern auch Freunde um sich sah, mit denen er dann, Virgils Eklogen oder Georgica in der Hand, durch Feld und Wiese schlenderte. Unter seinen Schülern aber hatte er neben Knaben und Jünglingen auch wieder gereifte Männer, wie jenen Bernardino von Siena, der mit gewaltiger Volkspredigt ganz Italien erschütterte, und jenen in gleicher Richtung wirkenden Alberto von Sarzana, der, 1422 nach Verona gekommen, bei Guarino in 10 Monaten das Griechische erlernte.*) Bastnio de' Bassini war bereits Schüler Vittorino's gewesen, als er zu Guarino kam. Unter den Schrecken der Pest, welche 1426 und 1427 in Verona wüthete, sah er sich freilich zu längerem Abbrechen seiner Thätigkeit genöthigt. In bitterer Noth scheint er mit den Seinigen erst in Trient, dann in Bologna gelebt, in beiden Städten auch unterrichtet zu haben; aber er kehrte sobald als möglich nach Verona zurück, wohl mit dem Entschlusse, es nie wieder zu verlassen. Das Wanderleben dieses unglücklichen Jahres war ihm ein gar zu peinvolles gewesen. Cum venit in mentem, schrieb er gelegentlich, quos labores, quos famulatus, quae pericula, quot mortes in evitanda morte hoc anno subierim, haud digna profecto mors est, pro qua tot indigna tolerentur. Und doch bestimmte ihn nicht lange nachher kleinliche Gesinnung seiner Mitbürger, die Vaterstadt für immer zu verlassen.

Wir treten hiermit in die wichtigste Periode seines Lebens ein. Er hatte vor Jahren einen Ruf an den Hof der Gonzagen, wohin dann Vittorino gieng, abgelehnt; im J. 1429 aber entschloß er sich, nach dem glänzenden Ferrara zu gehen, dessen Beherrscher Niccolò III. seinen natürlichen Sohn Lionello ihm zu wissenschaftlicher Ausbildung anvertrauen wollte. Freilich war der Uebergang in den neuen Wirkungskreis ein sehr bedrängter. Die Pest, die auch in Verona noch nicht erloschen war, wüthete heftiger in Ferrara. Guarino blieb daher längere Zeit mit seiner Familie in einem Dorfe vor der Stadt. Da stand ihm und den Seinigen ein einziges Zimmer zur Verfügung, das auch als Schlafgemach, als Speisekammer und Küche dienen mußte, wo neben den Büchern auch Töpfe, Gläser, Teller und anderes Geräth Platz gefunden hatte, wo der fleißige Gelehrte, oft gestört durch den Lärm der Kinder, gelegentlich in Gefahr kam, die Feder statt in das Tintenfaß in das Salzfaß zu tauchen. Um so stattlicher wurde nachher sein äußeres Leben.

*) Alberto von Sarzana, früh in den Franciscaner-Orden eingetreten, war schon 39 Jahre alt, als er zu Guarino kam; in demselben Jahre wurde diesem der zwölfjährige Ermolao Barbaro (späterhin der Aeltere genannt) übergeben. — Ueber Bernardino von Siena vgl. Voigt, Wiederbelebung 470 ff.

Niccolò III., in dessen Palast er jetzt als Erzieher trat, war ohne literarische Bildung, aber voll Achtung für sie. Tüchtig als Krieger und Staatsmann, immer bereit, unter den Wirren jener Tage als Freund der Gerechtigkeit Zwistigkeiten beizulegen, betrachtete er die höheren Studien nicht, wie andre Fürsten seiner Zeit, als Mittel zu frivoler Unterhaltung, sondern als Vorbereitung zu würdiger und gedeihlicher Führung des Lebens. Und in solchem Geiste wollte er seinen Sohn Lionello erzogen sehen. Dieser, damals bereits 22 Jahre alt, hatte als Knabe und Jüngling einen ziemlich unvollkommenen Unterricht erhalten und dann 3 Jahre lang unter der Führung des berühmten Braccio di Mentone im Waffenhandwerk sich geübt; zuletzt aber erkannt, daß zu innerer Tüchtigkeit noch vieles ihm fehle. Und dieses sollte Guarino ihm schaffen. Er war von ungewöhnlicher Begabung und Guarino hatte sich der schnellsten Fortschritte dieses Zöglings zu freuen. In Poesie und Prosa kam er rasch zu großer Fertigkeit; selbst das Extemporiren in Versen schien ihm bald ein Leichtes, und wenn wir nun auch die enthusiastischen Urtheile seines Lehrers nicht ohne weiteres als zuverlässige ansehen, weil dieser auch sonst, hierin abweichend von dem strengeren Vittorino, in lobenden Worten des Guten zu viel that, so muß Lionello doch Ungewöhnliches geleistet haben. Die Annales Estenses sagen: tanta eum eloquentia, tanta rerum et sententiarum gravitate atque copia floruisse brevi curriculo constat, ut versus ex tempore diceret ex oreque ejus dulcior melle flueret oratio, sicut de Nestore dixit Homerus. Wir wissen aber auch, wie sorgfältig Guarino seinen Schüler in das classische Alterthum einführte, wie umsichtig er ihn übte, wie er einen für das Edelste begeisterten Fürsten in ihm zu erziehen suchte. Bald entwickelte sich zwischen Guarino und Lionello ein ganz herzliches Verhältnis. Dafür zeugen auch die zwischen beiden gewechselten Briefe.

Aber Guarino's Ruf zog bald von allen Seiten Schüler nach Ferrara. Lombarden und Florentiner, Ungarn und Engländer sammelten sich um seinen Lehrstuhl. Wir rechnen zu ihnen Bartolom. Roverella, der später Erzbischof von Ravenna und Cardinal wurde, Girolamo Castelli, der dann als Professor der Medicin in Ferrara wirkte und Leibarzt der Herzoge Lionello und Borso war, Franc. Marescalchi, den wir als einen Erneuerer der platonischen Philosophie gerühmt finden, Lodovico Cassella, der aus niedrigem Stande bis zur Würde eines Ministers am Hofe von Ferrara sich emporarbeitete und durch seine Humanität aller Liebe sich gewann, Giano Pannonio, der als Knabe von 13 Jahren aus Ungarn zu Guarino gesendet wurde und unter dessen Leitung in kurzer Zeit so glänzende Fortschritte machte, daß er die Aufmerksamkeit der ganzen Stadt und selbst des Fürsten auf sich lenkte, — später Bischof von Fünfkirchen und vertrauter Rath des Königs Matthias Corvinus, der, wie bekannt, so lebhafte Theilnahme für die humanistischen Studien an den Tag legte, für uns aber noch wichtig durch den Panegyricus, worin er das Bild des verehrten Lehrers aufgestellt hat, die Hauptquelle zur Kenntnis seiner edlen Wirksamkeit.

Lehrer Lionello's blieb Guarino bis zum J. 1436. Schon 3 Jahre vorher hatte der junge Fürst unter den Festlichkeiten, womit Ferrara den leichtmüthigen Kaiser Sigismund ehrte, von diesem den Ritterschlag empfangen und dann in wohlgesetzter Rede vor dem Kaiser seinen Dank ausgesprochen. Jetzt durfte Guarino sein Werk für vollendet halten. Er übernahm dann eine Professur an der Universität Ferrara; aber dem jungen Fürsten blieb er beständig nahe, und als dieser 1441 dem Vater gefolgt war, suchte er noch in besonderer Weise auf ihn einzuwirken, indem er die Rede des Isokrates an Nikokles, die Schrift Plutarchs vom Unterschiede des Schmeichlers und des Freundes, sowie die Biographien Plutarchs von Lysander und Sulla für ihn übersetzte. Bezeichnend ist es, daß er auf Lionello's Wunsch die Vorzüge Cäsar's vor dem älteren Africanus in besonderer Darstellung hervorhob, worauf freilich der immer schlagfertige Florentiner Poggio mit überlegener Gelehrsamkeit und Sicherheit des großen

Scipio sich annahm.*) Als im J. 1442 Lionello eine Reform seiner Universität unternahm, stand Guarino mit einsichtsvollen Rathschlägen ihm zur Seite.

Bei seiner Stellung zum Hofe hatte dieser natürlich vielfache Gelegenheit, die Eloquenz, welche er seine Schüler lehrte, in eigenen Leistungen zu zeigen. Es scheint nicht, daß hierin seine Stärke lag, und Georgios der Trapezuntier hat sein wegwerfendes Urtheil über Guarino's Reden bis zu der Erklärung gesteigert, daß dessen Schüler viel besseres geleistet als er selbst (**Rosmini** II. 84 ff.). Aber die zu behandelnden Gegenstände, fürstliche Hochzeiten und Begräbnisse und Aehnliches, oder etwa noch Einleitungen zu den akademischen Vorträgen, konnten auch nicht gerade zu hervorragenden oratorischen Leistungen aufmuntern. Was Guarino als Dichter zu bedeuten gehabt hat, das können wir jetzt nur noch aus seinem (auch erst in neuester Zeit herausgegebenen) Gedicht Alda, einer der ovidischen Erzählung von Pyramus und Thisbe nachgebildeten Elegie, beurtheilen.**) Das Gedicht empfiehlt sich aber durch Lebendigkeit, sowie durch sprachliche und metrische Eleganz.

Verdienstlich war die Thätigkeit, welche Guarino als Uebersetzer entfaltete. Eine seiner ersten Arbeiten in diesem Fache war die Uebersetzung der Schrift Lukians über die Verleumdung, für einen Freund, der durch die Verleumdung gelitten hatte. In die Zeit seines Aufenthaltes zu Venedig gehören wohl auch seine meisten Uebersetzungen plutarchischer Biographien. Dagegen übersetzte er für Eugen IV. die beiden Homilien des Basilius über das Fasten. Für Nicolaus V., der so vieles aus dem Griechischen übersetzen ließ, übernahm er die Bearbeitung des Strabo, und der Papst trieb zu rascher Förderung dieser Arbeit so sehr, daß Guarino zuweilen seine Privatlectionen aussetzen und auf die daraus fließende Einnahme verzichten mußte; freilich entschädigte ihn dann Nicolaus durch wiederholte Geldspenden. Das Unmögliche verlangte dieser, als er Guarino auch zu einer Uebersetzung Homers auffordern ließ. — Was derselbe als Kritiker leistete, das knüpfte sich wohl ausschließlich an die von ihm aufgespürten Handschriften (**Rosmini** II. 5 ff., **Voigt**, Wiederbelebung 362).

Näher trat er dem Schulbedürfnis mit seinen grammatischen Arbeiten. Er bearbeitete die griechische Grammatik seines Lehrers Chrysoloras; seine lateinische Grammatik galt in jener Zeit für die beste. Außerdem sind zu erwähnen: grammaticales regulae, carmina differentialia (über Synonyme), liber de diphthongis, breviloquus vocabularius.

Mit den großen Humanisten seiner Zeit stand er in vielfachem Verkehr. Besonders befreundet war er mit **Johannes Aurispa**, der, in demselben Jahre wie er geboren, auch fast dasselbe Alter erreichte († 1459 in Ferrara). Vgl. H. **Keil**, Joannis Aurispae epistola im Index scholarum in univ. litt. Frid. Hal. per aest. 1870 habendarum (mit sorgfältigen Nachrichten über Aurispa's Leben). Dagegen gerieth er mit den Franciscanern, welche gleich andern Mönchen gegen die humanistischen Studien eine leidenschaftliche Opposition erhoben, noch als Greis in heftigen Streit. Als nemlich im J. 1450 der fanatische Frater Giovanni da Prato nach Ferrara gekommen war und hier, wohl mit besonderer Beziehung auf Guarino's Unterricht, von der Kanzel herab das Lesen der alten Schriftsteller als unerlaubt für katholische Christen bezeichnet, ja das Verbrennen der Profanschriften gefordert und die Käufer wie

*) Ausführlich über diesen Streit **Rosmini**, Guar. II. 96 ff., der dabei bemerkt: in Guarino si compiagne uno scrittore che poco del suo argomento persuaso, cammina timido ed incerto, di figure rettoriche e di luoghi topici più che di prove fa pompa, onde il suo stilo in questo caso e piuttosto stil da sofista, che da vero e sobrio eratore. Enea Silvio erklärte übrigens diesen Federkrieg für ungleich wichtiger als die Fehden der Theologen und Juristen.

**) Guarini Veronensis Alda. Carmen elegiacum. Ex editione Lips. a. 1511 repetitum, collatis tribus codd. mss. Vindob., Leid. et Gothano correctum et annotatione instructum. Lgd Bat. 1867. 110 pp. 8.

Verkäufer derselben als abscheuliche Ketzer verurtheilt hatte, rief dies bei vielen starken Widerspruch hervor, wie dies in einer Stadt, in welcher Guarino so lange gewirkt hatte, nicht wohl anders sein konnte; dieser Widerspruch aber reizte den Prediger, der nun in einem ausführlichen Schreiben seine Ansichten vor Guarino zu rechtfertigen suchte. Dieser jedoch wies ihm in einem nicht minder ausführlichen Schreiben mit überlegener Gelehrsamkeit nach, daß die Kirchenväter eine vertraute Bekanntschaft der heidnischen Literatur besessen, ja das Studium derselben nicht selten empfohlen, daß sogar Ordensbrüder Giovanni's, wie der von diesem selbst gerühmte Alberto von Sarzana, von gleichen Ansichten geleitet worden. Und wirklich hatte dieser, der freilich auch ein Schüler Guarino's war, in einer zu Ferrara gehaltenen Predigt gezeigt, wie nützlich die Profanschriftsteller zum Verständnis der heiligen Bücher und der himmlischen Lehren wären, auf welche allerdings die Hauptaufmerksamkeit des Christenmenschen sich richten müße. Wir haben hier die im Grunde doch unvermeidliche Gegenwirkung gegen den auch übertriebenen und in seinen Wirkungen nicht immer erfreulichen Enthusiasmus der Humanisten für die Alten. Uebrigens war ein lebhafter Vertheidiger der humanistischen Studien gegen die fanatischen Mönche neben Guarino auch Timoteo Maffei, der in Verona sein Schüler gewesen war; daß er seinen gegen jene gerichteten Dialog dem Papste Nicolaus V. zueignen konnte, war bei dessen Bewunderung für die Alten kein besonderes Wagnis.

Aber wir haben jetzt noch etwas genauer auf Guarino's Lehrthätigkeit einzugehen. Wenn nun gewiß ist, daß die zuverläßigste Bürgschaft für das Gedeihen pädagogischen Wirkens im Charakter des Pädagogen liegt, so wird unsere Aufmerksamkeit vor allem auf Guarino's Charakter sich zu richten haben. Kein strenger Ascet wie Vittorino, war doch auch er von solcher Frömmigkeit und Sittenreinheit, daß selbst die Franciscaner der strengen Observanz kaum etwas an ihm auszusetzen hatten. Seine Frömmigkeit, obwohl durchaus in den kirchlichen Formen sich bewegend, war eine tief innerliche und aus der erkannten Schriftwahrheit wie aus dem Studium der heiligen Väter kommende. Darum war ihm nun auch aufrichtige Demuth eigen, eine den Gelehrten jener Zeit wenig bekannte Tugend; nur schien es ihm in pädagogischer Beziehung wichtig, daß seine Schüler mit Vertrauen und Ehrfurcht zu ihm aufschauten. Stets bereit zu herzlicher Anerkennung anderer und in Lobsprüchen zuweilen das rechte Maß überschreitend, war er voll Eifer für Recht und Gerechtigkeit, nahm er sich muthig der Unterdrückten gegen ihre Dränger an und unterstützte sie wohl auch mit Geld, damit sie ihre Sache fest durchführen könnten. Im Umgange bewies er seltene Urbanität. Sein Gleichmuth, im Glücke wie im Unglücke groß, kam nur dann in's Schwanken, wenn der Tod geliebte Menschen ihm entriß.

Solcher Gesinnung entsprach seine Lehrthätigkeit. Da er diese doch immer auf einen kleinen Kreis von Zöglingen beschränkte, reichte er bei seiner Zucht meist mit einfachen Mitteln aus, konnte er fast immer sein Wort zur Wahrheit machen, daß er Vater und Freund seiner Schüler sein wolle und da, wo Strafe nöthig sei, mit einem ernsten Worte, mit einem strengen Blicke die wünschenswerthe Wirkung zu erreichen glaube. Aber er bot auch alle Kraft seines Geistes für diese Schüler auf. Denn obwohl in mancherlei Formen auch als Schriftsteller thätig, schien er doch fast nur mit den um ihn vereinigten Zöglingen sich zu beschäftigen. Auch in den Jahren, in denen er Kraft und Zeit vor allem seinem fürstlichen Zöglinge zu widmen hatte, gab er noch Vormittags und Nachmittags öffentlichen Unterricht, und wenn er Abends in seine Wohnung sich zurückgezogen hatte, war er noch immer für seine Schüler zugänglich, wenn sie Aufklärung oder Belehrung über einzelne Puncte suchten.*) Ein engerer Kreis von Schü-

*) Rosmini fügt hinzu: e ciò con tanta piacevolezza e dolcezza, che ben mostrava non altro egli meglio dessiderarsi che di tutta trasfondere ne' suoi discepoli la ricca suppellettile delle sue cognizioni.

lern umgab ihn stets; es waren diejenigen, welche er in seinem Hause unterhielt und erzog. Mit diesen wiederholte er bis tief in die Nacht das beim Unterrichte Behandelte, und er unterwies sie da nach ihren Neigungen und Bedürfnissen auch in besondern Fächern. Durchweg hob er das für religiös-sittliche Bildung Bedeutsame heraus, wie er das in solcher Beziehung Verkehrte und Bedenkliche, wenn es bei der Lectüre der Alten hervortrat, unschädlich zu machen suchte, auch durch Widerlegung aus Cyprian, Lactanz, Hieronymus und Augustin.

Dennoch machte der eifrige Humanist zum Mittelpuncte aller Studien die classischen Sprachen. Ein gründlicher Grammatiker, besaß er doch die Kunst, den Schülern in kürzester Frist über das Trockene und Schwierige der Elemente hinwegzuhelfen; aber er muthete dabei doch dem Gedächtnisse etwas zu. Die Lectüre beschränkte er auf die Vertreter der goldenen Zeit. In einer für Lionello geschriebenen Anweisung zum Studiren haben wir die befriedigendste Darstellung seiner Methode. Lassen wir ihn hier selbst reden. „Der an classische Lectüre herantretende Schüler muß das, was er liest, mit lauter Stimme lesen, nicht bloß, weil dies nach Ansicht der Aerzte die Verdauung befördert, sondern weil es das Verständnis unterstützt, die Zerstreuung verhindert, das Denken anregt, die Bildung des Stils vorbereitet. Dann ist jede Periode in Bezug auf den Sinn, sowie auf Wortstellung, Symmetrie, Klang und Eigenthümlichkeit zu betrachten. Ist der Sinn dunkel, so darf nicht weiter gegangen werden, bis durch wiederholtes Nachdenken Klarheit gewonnen ist; der Schüler muß es den Jagdhunden gleich thun, welche, wenn sie die Spur des Wildes verloren haben, so lange rückwärts und vorwärts suchen, bis sie das Wild aufgestöbert. Wenn das Gelesene verstanden ist, so muß es innerlich verarbeitet werden, woraus Bereicherung des Geistes mit Gedanken und Kenntnissen, sowie Schönheit und Feinheit des Stiles sich ergeben. Die anziehendsten Stellen und nützlichsten Sentenzen müßen dem Gedächtnis eingeprägt werden, damit man sie stets zur Verfügung habe, das beste Memoriren aber geschieht so, daß man Abends vor dem Schlafengehen eine Sache sich einprägt und dann am Morgen sie sich wiederholt. Zu weiterer Belebung des Gelernten, zu bestimmterer Auffassung und zu recht angemessener Darstellung leitet besonders der Austausch der Gedanken zwischen Freunden über die Gegenstände des Studiums.*) Nicht minder empfiehlt sich das Lesen mit der Feder in der Hand, um alles in sprachlicher oder sachlicher Beziehung Wichtige unter festen Gesichtspuncten zu notiren." Aus den Berichten des Giano Pannonio erfahren wir außerdem, daß Guarino besonders auch auf sorgfältige Uebersetzung des Gelesenen drang, weil so am besten ein klares Bewußtsein von der Verschiedenheit der beiden Sprachen gewonnen werde; die Uebersetzung müße so ausfallen, wie sie der Schriftsteller, wenn er der andern Sprache sich bedient hätte, hergestellt haben würde. Der Erklärung einer Schrift schickte Guarino Bemerkungen über den Inhalt derselben und über das Leben des Verfassers voraus; die Erklärung selbst umfaßte Grammatisches, Stilistisches und Sachliches, das Sachliche aber behandelte er so, daß die gegebenen Erläuterungen die Grundlage zu aller weiteren Sachkenntniß bilden konnten. Die stilistischen Uebungen bestanden in Erzählungen, Reden und Versen, nach individueller Neigung der Schüler und mit steter Rücksicht auf Quintilians Wort: nihil praecepta atque artes valere nisi adjuvante natura. Bei diesen Uebungen drang Guarino überall auf Klarheit und auf Angemessenheit der Darstellungsform zum dargestellten Gegenstande; daher gab er auch genaue Belehrung über die Stilarten.

*) Wie innige Freundschaften in Guarino's Hause sich bildeten, das zeigt besonders die Verbindung, in welche Giano Pannonio zu Galeotto Marzio trat. Der Letztere, 1426 geboren, kam in demselben Jahre, welches jenen noch als Knaben zu Guarino führte, in dessen Haus, nachdem er vorher schon als Kriegsmann sich versucht und dann erst den Studien sich zugewendet hatte. Er arbeitete nun, dem jüngern Pannonio eng verbunden, mit eisernem Fleiße Tag und Nacht 2 Jahre lang. Obwohl hierauf beider Wege auseinander giengen, so bewirkte Pannonio doch 1464 die Berufung seines Freundes an den Hof des Königs Matthias Corvinus. **Rosmini III. 107 ff.**

Alles überladene in Bildern und Metaphern, alle Häufung von Beiwörtern und Synonymen hielt er fern.

Seinem Unterrichte gab er Tag für Tag die religiöse Weihe. An jedem Morgen ließ er seine Schüler vor dem Beginne der Unterrichtsstunden den Gottesdienst besuchen. Oft knüpfte er dann Paränesen an, die auf die eigenthümlichen Fehler der Jugend gerichtet waren, oder auch Vorlesungen von Stellen der heiligen Schrift. Und so sehen wir auch in Guarino den Humanismus der Italiener, der in andern Vertretern auf die Pfade der Leichtfertigkeit, ja des Unglaubens und der Sünde sich verlor, in ernster Richtung sich halten und eine gesunde Erneuerung des geistigen Lebens vorbereiten. Wir würden in wundersame Tiefen dringen müßen, wenn wir uns erklären wollten, wie es gekommen, daß der Humanismus in Italien zu solcher Erneuerung nicht geholfen, während er, von dort nach Deutschland gebracht, in die gewaltigste Bewegung der Geister mit eingriff und im Dienste der Schule und der Kirche zugleich das geistige Leben unseres Volkes bereicherte und bildete.

Es ist hier nicht eingehender zu schildern, wie Guarino nach Lionello's frühem Tode im J. 1450 auch unter dessen Nachfolger Borso, dem Ferrara seine glänzendsten Tage zu danken hatte, noch rastlos fortwirkte; obwohl ein Greis von 80 Jahren geworden, erschien er noch so tüchtig, daß seine Vaterstadt daran denken konnte, ihn zurückzurufen. Borso aber, obwohl von humanistischer Bildung nicht eben so wie seine Vorgänger ergriffen, wollte den ehrwürdigen Greis nicht von sich lassen, und so wirkte dieser noch 10 Jahre an der Universität, der er so lange gedient hatte. Noch im J. 1459, als Papst Pius II. unter großen Festlichkeiten in Ferrara einzog, hatte Guarino ihn zu begrüßen. Unter seinen zahlreichen Schülern hatte er ja auch einen von Pius innig geliebten und zuletzt adoptirten Jüngling gehabt, Jacopo degli Ammanati, der später Bischof von Pavia und Cardinal wurde.

Besonders glücklich war Guarino im Kreise seiner Familie. Dreizehn Kinder, 7 Söhne und 6 Töchter, hatte ihm seine Gattin geboren. Die meisten Söhne gelangten zu ehrenvollen Stellungen; so der älteste, Girolamo, welcher als Sekretair in die Dienste des Königs Alfonso von Neapel trat, dazu von dem umsichtigen Vater mit besonderen Verhaltungsregeln ausgerüstet. Aber dem pädagogischen Berufe widmete sich nur der jüngste der Söhne, Battista, der auch zu einem gewißen Rufe gelangt zu sein scheint. Der dritte Sohn, Gregorio, war Vittorino's Schüler gewesen. Aber Guarino hatte mehrere Kinder vor sich hinsterben sehen. Er selbst bewahrte bis in das höchste Alter eine bewunderswürdige Rüstigkeit. Neunzig Jahre zählend schritt er noch fest und sicher einher, seine Sehkraft hatte nichts von ihrer Schärfe verloren, seine Stimme war hell und wohltönend, sein Gedächtnis durchaus zuverläßig; in seinem Gesichte prägte sich milder Ernst aus, seine ganze Haltung war von ruhiger Majestät. Da ergriff ihn im Winter des J. 1460 ein Fieber. Mit stiller Heiterkeit erwartete er sein letztes Stündlein, und nachdem er die Tröstungen der Kirche empfangen, sein Testament gemacht und die Seinigen noch einmal umarmt hatte, verschied er am 4. December. Seine irdischen Ueberreste nahm die Kirche S. Paolo auf; ganz Ferrara drängte sich zu seinem Begräbnis. Einer seiner jüngsten Schüler, Lodovico Carbone als Redner wie als Dichter gerühmt, hielt ihm die Leichenrede. Was er als Erzieher und Lehrer geleistet hatte, das ist auch im 16. Jahrhundert noch Gegenstand dankbarer Anerkennung geblieben, und wenn man ihn später mit Vittorino verglich, erhob man ihn über diesen, den man ja mehr und mehr vergaß.

H. Kämmel.

Vives. Die bisherige Abhängigkeit der Geschichte der Pädagogik von denjenigen Quellenstudien, die vom Standpuncte der Kirchengeschichte, der allgemeinen Cultur- und Literaturgeschichte, der Geschichte der Philologie u. s. w. ausgiengen, hat es mit sich gebracht, daß einer der bedeutendsten und einflußreichsten Reformatoren der Erziehungs-

lehre, Ludwig Vives, bisher so geringe Beachtung gefunden hat. Die in Raumers Gesch. der Päd. (3. Aufl. II. S. 66) enthaltene Notiz, daß Comenius den ersten Anstoß zu seinem pädagogischen Realismus von Vives erhalten habe, veranlaßte den Verf. dieses Artikels vor einer Reihe von Jahren dieser Spur nachzugehen und da fand sich denn bald, daß diese Anregung keine zufällige und vereinzelte war, sondern daß Vives fast allen hervorragenden Pädagogen des 16. und 17. Jahrhunderts und zwar in den verschiedensten Ländern Europa's Anregung und Förderung geboten haben muß, was sich theils aus directen Citaten entnehmen, theils aus der Verbreitung und dem Ansehen der Schriften des Valentiners und aus der Verwandtschaft der Anschauungen schließen läßt. Insbesondere läßt sich z. B. das wirklich Gute an der Pädagogik der Jesuiten fast Zug für Zug aus Vives herleiten, der seinerseits durchaus den Charakter eines originalen Kopfes verräth, wie viel er auch in manchen Beziehungen seinem Lehrer Erasmus zu verdanken hat. Wenn übrigens auch Vives offenbar weit mehr benutzt als citirt worden ist, so war er doch den Männern, die sich mit der Geschichte des Schul- und Studienwesens beschäftigten, bis in die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts hinein wohl bekannt; *) erst mit dem Strom neuer Ideen, welche durch Locke und Rousseau angeregt wurden, zerreißt dieser Zusammenhang.

Uebrigens ist Vives keineswegs nur als pädagogischer Schriftsteller von Bedeutung; vielleicht liegen sogar seine wichtigsten Anregungen und Leistungen auf andern Gebieten. Daß Vives auch in der Kirchengeschichte und in der allgemeinen Culturgeschichte nicht die verdiente Beachtung gefunden hat, ist wieder besondern Gründen zuzuschreiben. Einmal läßt sich nicht leugnen, daß seine Thätigkeit stark in die Breite gieng, wenn auch nicht ohne Tiefe, so doch oft ohne diejenige Tiefe und Concentration, welche den bahnbrechenden Geistern ersten Ranges eigen ist. Auf vielen Gebieten anregend und vorbereitend ist er nur auf wenigen Puncten als erster Stimmführer seiner Zeit zu betrachten und diese wenigen Puncte waren nicht danach angethan, ein eisernes Zeitalter, wie dasjenige der großen Religionskämpfe, mit sich fortzureißen. In zwei Puncte läßt sich die allgemeinere Bedeutung dieses Schriftstellers zusammenfassen. Er war ein encyklopädischer Kritiker der Wissenschaften, der mit seltner Schärfe des Urtheils überall der blinden Auctorität und dem Schlendrian entgegentrat und die fruchtbareren Felder der Forschung nachzuweisen suchte und er war ein grundsätzlicher und bewußter Apostel des Friedens in kirchlicher, staatlicher und socialer Hinsicht. In Beziehung auf den ersten Punct theilte er das Schicksal aller Encyklopädisten, mehr benutzt als genannt zu werden, und was den zweiten betrifft, so ist es vielleicht erst unsern Tagen vorbehalten, den Bestrebungen dieser Art völlig gerecht zu werden, während bisher nur zu sehr je die leidenschaftlichsten Parteiführer mit dem unmittelbaren äußeren Erfolg auch die Anerkennung der Nachwelt davontrugen. — Von dem Standpuncte der Pädagogik aus wird man einräumen müßen, daß ein Mann, der gerade in jenen beiden Beziehungen eine hervorragende Stellung einnimmt, von vorn herein ein günstiges Vorurtheil für seinen Einfluß auf das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts erwecken

*) Vergl. u. a. Walch, hist. crit. linguae latinae, Lips. 1716, der Vives mehrmals citirt und p. 445 einige seiner Werke, darunter De disciplinis, als „libri plane aurei“ bezeichnet. Walchii parerga academ., Lips, 1721, p. 606 rühmt Vives als Humanist und Philosoph. — Mechovii Hermathene p. 164. 353. 564. — Morhofii polyhistor (an zahlreichen, mittelst des Inder leicht zu findenden Stellen.) — Hallbauer im Vorwort zu seiner Ausgabe von Sturms opuscula erwähnt die Bücher De disciplinis als libelli optimae notae. — Struve im Vorwort zu seiner Ausgabe Baptistae Guarini Veronensis de ordine docendi et studendi, Jenae 1704. (Dies Vorwort enthält die vollständigste Aufzählung der didaktischen Literatur des 16. und 17. Jahrhunderts, welche bis jetzt erschienen ist.) Auffallend ist, daß Wachler, Handb. d. Gesch. d. Liter. 4. Thl. Vives in dem Abschnitt über Pädagogik gar nicht erwähnt, während er die Bücher „De disciplinis“ mit sehr bestimmter Charakteristik als ersten gelungenen Versuch einer Encyklopädie der Wissenschaften lobend hervorhebt.

muß. Wir werden im Folgenden zunächst eine biographische Skizze geben und mit dieser die nöthigen Bemerkungen über Vives schriftstellerische Thätigkeit verbinden; dann sollen einige größere Auszüge aus seinen Werken folgen, welche seine pädagogischen Grundsätze objectiv darlegen; endlich eine kurze Besprechung derselben mit Rücksicht auf den Einfluß, welchen sie auf die Folgezeit ausgeübt haben.

Johann Ludwig Vives, geboren zu Valencia 1492, war Sprößling eines jüngeren und wie es scheint wenig bemittelten Zweiges einer angesehenen spanischen Adelsfamilie.*) Seine Mutter, Blanca March, stammte aus einem Geschlecht, das schon manchen geistig hervorragenden Mann, darunter einige Dichter, erzeugt hatte. Sie scheint eine Frau von ungewöhnlicher Kraft des Charakters gewesen zu sein und jedenfalls hat sie auf die geistige Entwicklung ihres Sohnes einen durchgreifenden Einfluß geübt. Vives erwähnt sie in seinen Schriften öfter mit unbegrenzter Hochachtung. Wir dürfen uns jedoch das Verhältnis zwischen Mutter und Sohn gewiß nicht nach den Idealen eines innigen und gemüthlichen deutschen Familienlebens vorstellen. Vives erzählt uns selbst,**) er sei als Knabe einmal 3 bis 4 Tage von Hause entfernt gewesen, ohne daß die Mutter gewußt, wo er geblieben; sie sei von Sorgen beinahe in eine schwere Krankheit gefallen, als er aber wiedergekehrt sei, habe sie sich so beherrscht, daß er von ihrer Sehnsucht nach ihm nichts bemerkt habe. Dieser Zug ist fast altrömisch zu nennen. Jedenfalls war die häusliche Erziehung des jungen Vives eine echt spanische, adelige und katholische; wahrscheinlich mit einer Beimischung von asectischer Strenge. Unbedingter Gehorsam und Ehrerbietung der Frau gegen den Mann, wie unbedingter Gehorsam und Ehrerbietung der Kinder gegen die Mutter galten Vives stets als die ersten Grundpfeiler eines christlichen Familienlebens. Auch hat Vives später in Beziehung auf die Familienerziehung zwar manche treffliche Lehre gegeben, aber kein neues Princip aufgestellt. Seine reformatorische Wirksamkeit fällt ganz in die Gebiete des Unterrichts und des Schulwesens.

Auch in dieser Beziehung waren es echt mittelalterliche Einflüsse, unter denen der junge Vives aufwuchs, aber sie erwiesen sich nicht so dauerhaft. Mit 15 Jahren war Vives einer der begabtesten Schüler der erst kürzlich errichteten Akademie zu Valencia. Damals spielte auch in Valencia eine Scene des großen Kampfes zwischen Scholastikern und Humanisten, der sich von Italien aus über alle Culturländer Europa's verbreitet hatte. Im J. 1481 erschienen zu Salamanca die „introductiones latinae" von Aelius Antonius Nebrissensis (Antonio Cala aus Lebrija), dem Vorkämpfer des Humanismus in Spanien. Eine Bearbeitung dieses Werkes durch Peter Badia wurde im J. 1505 bei dem deutschen Buchhändler Spindeler zu Valencia gedruckt und sollte als Schulgrammatik eingeführt werden. Unter den Opponenten spielte der Lehrer unsres Vives, Armiguetus, die Hauptrolle, ein „homo insigniter barbarus," wie Majans ihn nennt. Zwei Jahre dauerte der Kampf, bevor die neue Grammatik wirklich eingeführt wurde, und Vives betheiligte sich an demselben, indem er als ein Knabe von 15 Jahren öffentlich gegen Anton von Lebrija und Peter Badia schrieb und declamirte. Vives war also jedenfalls ein eifriger und gelehriger Schüler gewesen und die lebhafte Parteinahme für seinen Lehrer zeigt, daß derselbe es doch wohl verstanden hatte, einen begabten Knaben an sich zu fesseln, was oft für die Zukunft wichtiger ist, als die Stichhaltigkeit des Lehrstoffs, an welchem die ersten Geistesübungen stattfinden. Dennoch mag es sein, daß Vives vielleicht als Humanist eine glänzendere Rolle gespielt haben würde, wenn ihm die hier und in Paris empfangenen Eindrücke nicht hinderlich gewesen wären.

Zwei Jahre später (1509) finden wir den jungen Vives auf der Universität zu Paris

*) Wo wir uns nicht direct auf die Quellen beziehen, folgen wir der von Don Gregor Majans verfaßten vita Vivis im ersten Bande der Valentiner Gesammtausgabe von Vives Werken. Diese Ausgabe erschien in 8 Foliobänden zu Valencia 1782—1790, herausgegeben auf Kosten des Erzbischofs von Valencia durch Gregor Majans.

**) De christiana femina II. c. 11; vol. IV. p. 263 ed. Maj.

und zwar wiederum in ganz scholastischer Umgebung. Die Spanier waren in Paris die hartnäckigsten Dialektiker und die abstrusesten Theologen; ihr Latein war das verrufenste. Seine Lehrer Lax und Dullardus hielten ihn fest in diesem Fahrwasser und es ist kein Zweifel, daß Vives die scholastische Logik, die er später so scharf bekämpfte, gründlicher kannte, als Rudolf Agricola und Laurentius Valla sie gekannt zu haben scheinen. Immerhin war der Strom der Zeit damals schon so mächtig, daß auch die verbissensten Scholastiker sich allmählich bessere Kenntnisse in der Grammatik und den alten Schriftstellern zu erwerben suchten. Ohne dies wäre der Umschwung, den Vives selbst uns später schildert, kaum möglich gewesen. Bezeichnend ist die Ueberlieferung, daß Johann Dullard seinen Schüler Vives oft mit den Worten gewarnt habe: „Je weiter du es in der Philologie bringst, ein desto schlechterer Dialektiker und Theologe wirst du werden." *) Wir sehen daraus, daß sich Vives schon damals eifrig mit dem Studium der Alten beschäftigte, wiewohl aus seinen eigenen Angaben hervorgeht, daß die eiteln Wortgefechte der Dialektik, in denen er ohne Zweifel manchen Sieg davontrug, auch für ihn die Hauptbeschäftigung bildeten.

Im J. 1512 ließ sich Vives zu Brügge nieder und seitdem betrachtete er diese Stadt als seine zweite Heimat. In Brügge lebten damals viele, meist wohlhabende spanische Kaufleute, wie denn überhaupt in den Niederlanden das spanische Element stark vertreten war. Die in Paris studirenden jungen Spanier machten sich dies gern zu nutze, um in den Ferien die Gastfreundschaft und auch wohl die Freigebigkeit ihrer Landsleute in Anspruch zu nehmen oder durch Ertheilung von Unterricht sich eine Erwerbsquelle zu öffnen. Ob Vives auch auf einem solchen Streifzuge zuerst nach Brügge kam, oder sofort mit der Absicht, sich hier seine Zukunft zu begründen, wissen wir nicht; wahrscheinlich aber trat er schon damals in enge Beziehung zu der Familie Valdaura, vielleicht als Lehrer der Kinder, von denen eine Tochter, Margareta, mit der sich Vives später verheirathete, damals 7 bis 8 Jahre alt war. Seine Schwiegermutter, Clara Cervent, behandelt Vives in noch höherem Grade wie seine leibliche Mutter als Ideal einer tugendhaften christlichen Hausfrau, namentlich wegen der hingebenden Treue, mit welcher sie ihren Gemahl während einer mehrjährigen ekelhaften Krankheit pflegte. Aber auch Vives scheint hier ein Beispiel der Treue und Anhänglichkeit gegeben zu haben, denn die Familie Valdaura verarmte während jener Krankheit, Vives aber, der inzwischen ein berühmter Gelehrter geworden war und der in den vornehmsten Kreisen Verbindungen hatte, wurde der befreundeten Familie unter so veränderten Verhältnissen eine treue Stütze.

Im April 1514 verfaßte Vives seine früheste uns erhaltene Schrift, eine Allegorie in platonisirender Form unter dem Titel „Christi triumphus." Sie ist bei Gelegenheit eines Besuches in Paris entstanden; die redend eingeführten Personen sind seine Pariser Lehrer und Studiengenossen und wir wissen sogar, daß Vives auch in Paris über diese seine Schrift Vorlesungen gehalten hat, zu denen uns noch eine besondere Einleitung unter dem Titel „Veritas fucata" erhalten ist. Der Umstand, daß diese einleitende Vorlesung in Vives Werken mit einer Dedication von 1519 erscheint, hat einige Verwirrung in der Chronologie hervorgebracht, da Majans annahm, sie müße erst in diesem Jahre verfaßt sein, worin ihm der belgische Biograph Namèche**) blindlings gefolgt ist. Der letztere schließt sogar aus dieser Dedication, oder richtiger aus der bloßen Unterschrift derselben, daß Vives damals schon (d. h. 1519) Professor in Löwen gewesen sein müße, während Vives in der, allerdings von Löwen datirten, Widmung ausdrücklich sagt, er habe seine „geschminkte Wahrheit" in Paris verfaßt, um einige der eitlen und schlüpfrigen Poesie

*) „Quanto eris melior grammaticus, tanto pejor dialecticus et theologus." De causis corruptarum artium II. 2; in der Valentiner Ausgabe Band VI. S. 86.

**) Mémoire sur la vie et les écrits de Jean Louis Vivès par A. J. Namèche, in Mémoires couronnés par l'académie royale des sciences et belles lettres de Bruxelles. tome XV. prem. partie. Bruxelles 1841.

ergebene junge Leute auf einen besseren Weg zurückzuführen. Aus der Widmung ist leicht zu entnehmen, daß Vives hier seinem Gönner, wie es nicht selten vorkam, ein älteres, bisher noch nicht veröffentlichtes Manuscript dedicirt. Wer mit dem Studienwesen damaliger Zeit vertraut ist, weiß, daß nicht nur von Professoren, sondern auch von andern Mitgliedern der Universitäten, selbst von älteren Studenten, wie auch von Privatgelehrten oder von durchreisenden berühmten Männern nicht selten Vorlesungen gehalten wurden.*) — Eine schwierigere Frage ist die, ob auch die „Ovatio virginis dei parentis," eine unverkennbare Fortsetzung des „Christi triumphus," welche aber in den Werken als besondere Schrift erscheint, aus dem Jahre 1514 stamme. Der Zusammenhang beider Theile ist so evident, daß gar kein Zweifel walten könnte, wenn nicht gegen Schluß der „Ovatio" Vives den Erasmus als seinen Freund erwähnte, während bisher allgemein angenommen wurde, daß Vives erst nach 1516 unter den Einfluß des Erasmus gerieth, der sich damals in Löwen niedergelassen habe. Da Vives den Erasmus in seinen Briefen bisweilen als seinen Lehrer bezeichnet und da um diese Zeit eine Aenderung seiner Geistesrichtung vor sich gegangen sein muß, so machte man ihn einfach zum Zuhörer des Erasmus, durch dessen Einfluß Vives von der Partei der Scholastiker zu der der Humanisten herübergezogen worden sei.

Eine vollständige kritische Erörterung dieser Frage würde die natürlichen Schranken eines Encyklopädie-Artikels überschreiten, doch sei hier so viel bemerkt, daß wir ein ganz falsches Bild vom Charakter und Bildungsgang unseres Vives erhalten, wenn wir eine so plötzliche und totale Umkehrung seines Wesens unter fremdem Einfluß annehmen, wie dies Majans thut. Sei es nun, daß die „Ovation der Maria" ursprünglich vom „Triumph Christi" unzertrennlich war und nur durch Irrthum des Redactors der Baseler Ausgabe**) zu einem besondern Werke geworden ist, sei es, daß sie später als Fortsetzung des älteren Stückes geschrieben oder daß jene auf Erasmus bezügliche Stelle erst bei einer Bearbeitung aus dem Jahre 1519***) hineingekommen ist — jedenfalls gewinnen wir aus dem Inhalt beider Stücke eine ganz andere Anschauung von der eigenthümlichen Entwicklung dieses durchaus originellen Charakters.

Der „Triumph Christi" ist eine Erhebung des Christenthums über das Heidenthum in einer Durchführung, die noch starke Spuren der süßlichen und spielenden Manier an sich trägt, in welcher die katholische Frömmigkeit solche Themata zu behandeln liebte. Die allegorischen Deutungen der Einzelheiten eines antiken Triumphzuges in ihrer

*) Ein Beispiel hiefür giebt gerade die Art, wie Vives in Paris diese Vorlesung hielt; ganz ebenso bei einem späteren kurzen Besuch in Paris (vgl. VII. p. 159 ed. Maj.) Daß die Eröffnung regelmäßiger öffentlicher Lehrcurse keine ganz freie war, steht damit in keinem Widerspruch. Ueber die Verhältnisse an der Universität Löwen in dieser Zeit findet sich Näheres bei Félix Nève, memoire histor. et littéraire sur le collége des trois-langues à l'université de Louvain, Bruxelles 1856, p. 134 f. — Das Verbot der Vorlesungen von Nesenius über Pomponius Mela war ohne Zweifel Parteisache und die Aufrechterhaltung desselben eine Niederlage des Erasmus und seiner Anhänger.

**) Diese Baseler Gesammtausgabe, welche 1555 in zwei Foliobänden bei Episkopius erschien, wurde besorgt und mit einer Dedicationsschrift begleitet von Ulrich Koch (Coccius), damals Prediger an der St. Martinskirche zu Basel.

***) Die Stelle lautet: „Utinam nostrae tempestatis principes eos praeceptores admitterent, qui Christi et Deiparae triumphos imitandos cuique esse monerent. Habet quidem suum Adrianum noster princeps: utinam frater eius Ferdinandus Erasmum Roterodamum, amicum meum probatissimum virum et eruditissimum nancisceretur." Bekanntlich wurde im J. 1519 mit Erasmus wegen Uebernahme dieser Präceptorstelle unterhandelt; Vives war damals Präceptor des jungen Cardinals de Croy, dessen Oheim, während Karl V. minorenn war, factisch die Niederlande, seit 1516 auch Spanien regierte. Da die „Ovatio" gleich den andern hieher gehörigen Stücken wahrscheinlich 1519 zuerst gedruckt wurde, so wäre eine Ueberarbeitung aus dieser Zeit nicht unwahrscheinlich. Uebrigens ist auch die Annahme, daß diese Stelle schon 1514 geschrieben sei, keineswegs ganz unzuläßig, was hier zu begründen wir uns freilich versagen müßen.

christlichen Verkleidung sind oft abgeschmackt und das Urtheil über die classische Literatur, besonders über die Dichter, verräth nichts weniger als humanistischen Geist. Andererseits aber entwickelt der Verfasser eine so umfassende Belesenheit in den Alten und schreibt ein so geläufiges und stellenweise selbst schönes Latein, daß wir offenbar einen Mann vor uns haben, der auf diesem Gebiete schon ganz bedeutend gearbeitet hat. Dazu kommt, daß Vives sich selbst als Freund der alten Literatur in einer Weise einführt, die uns zeigt, daß er dies schon während seiner Pariser Studienzeit in hervorragendem Maße gewesen sein muß.*)

Auf der andern Seite darf bemerkt werden, daß Vives auch in späterer Zeit niemals tief in den Geist des classischen Alterthums eingedrungen ist und daß er für wahre Poesie niemals den rechten Maßstab gefunden hat. Er überschätzte, wie übrigens die Spanier und Franzosen fast durchweg, das rhetorische Pathos eines Seneca und Quintilian, legte dabei überall den moralischen Maßstab an und möchte nach Platons Vorgang die Dichter, welche nur „Lügen" berichten, am liebsten ganz verbannt wissen. Auch besaß Vives wenig eigentlichen Schönheitssinn; er liebte das Erhabene; das Zierliche und Anmuthige an seiner Stelle ließ er gelten, allein überall mußte ein verständiger Zweck oder ein sittliches Motiv die Grundlage bilden. Diese Tendenz erscheint später gemäßigt; sie verbindet sich mit mancherlei treffenden Bemerkungen, aber sie bleibt im wesentlichen unverändert. In der „Veritas fucata" tritt sie am schroffsten und abstoßendsten auf und wenn Vives wirklich, wie es in der Dedication heißt, damit der Vorliebe für schlüpfrige Poesie (wie sie in Paris namentlich von dem „poeta regius" Faustus gepflegt wurde) einen Damm entgegensetzen wollte, so hat er schwerlich den richtigen Weg eingeschlagen.

Wenn nun Vives in dieser Beziehung sich nur fortentwickelt und von roheren Anschauungen zu gebildeteren, aber wesentlich gleichartigen erhoben hat, so mußte es dagegen in Beziehung auf die scholastische Logik und Dialektik bei ihm mit der Zeit zu einem vollständigen Bruch kommen. Seine philologischen Studien mußten ihn bei seinem durchdringenden Verstande und seiner nüchternen, auf Wahrheit ausgehenden Natur bald auf die Elemente der historisch-kritischen Methode führen. Er darf mit zu den Begründern derselben gezählt werden; wenn er aber auf diesem Gebiete weniger hervortritt als andre, so ist es hauptsächlich, weil ihn sein philosophischer Geist weiter trieb zur Verallgemeinerung und zur principiellen und systematischen Auffassung der Frage nach der wissenschaftlichen Methode überhaupt. Diese Frage hat kein Denker des 16. Jahrhunderts sich mit solcher Klarheit und Schärfe gestellt, wie Vives und keiner hat sie in so umfassender und eingreifender Weise zu lösen versucht. Der erste bedeutende Schritt auf diesem Wege war sein offener Angriff auf die „Pseudodialektiker" vom Jahre 1519. Bevor wir diese historisch wichtige Schrift näher kennen lernen, muß jedoch noch einiges von seinem äußeren Lebenswege und den minder bedeutenden Arbeiten dieser Zeit berichtet werden.

Nach dem kurzen Aufenthalt in Paris vom Jahre 1514 ist Vives wahrscheinlich zunächst wieder nach Brügge zurückgekehrt. Später finden wir ihn in Löwen, wo bekanntlich seit 1516 auch Erasmus sich niederließ, so weit bei ihm in diesen bewegten Jahren von Niederlassung überhaupt die Rede sein kann. Bald nachher (wenn nicht schon früher) muß auch Vives nach Löwen gekommen sein, und zwar als Lehrer eines der vornehmsten jungen Männer der Niederlande. Der Herzog de Chièvres, Hofmeister und später allmächtiger Minister Karls V., hatte einen Neffen, Wilhelm de Croy, der schon mit 18 Jahren (1516) Bischof von Cambray war und durch den verwegenen Nepotismus seines

*) Caspar Lax, sein früherer Lehrer, fordert ihn auf, zum Schluß, nachdem alle andern Personen der Gesellschaft geredet haben, etwas von seinen Fabeln, oder, wie Vives selbst es nenne, „Possen" (gerrae) aus dem Virgil, Ovid u. s. w. zum Besten zu geben. Vives aber lehnt dies ab und führt statt dessen, sehr bezeichnend für seine Richtung, den Wunsch aus, daß alle Fürsten lernen möchten, wie viel besser ein christlicher Triumph über die eigenen Leidenschaften sei, als der glänzendste Sieg über äußere Feinde.

Oheims gegen Ende d. J. 1517 sogar zum Cardinal und Erzbischof von Toledo, Primas von Spanien, designirt wurde. Den jugendlichen Bischof und Cardinal scheinen seine kirchlichen Würden inzwischen gar nicht gehindert zu haben, seine Studien in Löwen fortzusetzen und hier war Vives sein Lehrer (»institutor,« wie er sich selber nennt, während als der eigentliche Erzieher bei den jungen Leuten dieses Ranges der Hofmeister, »paedonomus,« wie Vives ihn nennt, zu betrachten ist, der selbst ein Mann von vornehmem Rang und weltmännischer Bildung war; vgl. die Stellung des Herrn de Chievres einerseits und des nachmaligen Papstes Hadrian VI. andererseits bei Karl V.). Wann Vives in diese Stellung eingetreten, wissen wir nicht; wir finden aber in der Widmung zu seinen „Betrachtungen über die sieben Bußpsalmen" aus dem Jahre 1518 Andeutungen, aus welchen zu schließen ist, daß der junge Cardinal damals schon seit längerer Zeit sein Schüler war.*) Vives unterrichtete ihn, wie es scheint, hauptsächlich in der Lectüre der alten Redner und Philosophen; vielleicht auch in Rhetorik und Philosophie, in welchen Zweigen Vives schon damals einen selbständigen, von der Ueberlieferung stark abweichenden Weg verfolgte.

Von seiner Beschäftigung mit der Rhetorik geben uns seine „Declamationen" nach dem Vorbilde Quintilians einen Begriff, die freilich in der uns erhaltenen Bearbeitung erst aus den Jahren 1519—1521 stammen. In diesen Musterstücken, die er seinen Zuhörern als Beispiel zur Nachahmung vortrug, erreicht die Sprachgewandtheit des Autors nach dem Urtheil des Erasmus ihren Höhepunct. Später ließ Vives sich im Stil wieder mehr gehen, weil seine Aufmerksamkeit zu ausschließlich der Sache zugewandt war. Wir haben begeisterte Urtheile von Thomas Morus und von Erasmus über diese Leistungen, die uns verhältnismäßig unbedeutend scheinen. Man brauchte eben damals nicht gerade „Ciceronianer" zu sein, um die Form und den Stil bedeutend zu überschätzen. Vives selbst ist von dieser Ueberschätzung der bloßen Form wohl am weitesten entfernt. Im Vorwort zu einer Declamation, welche er 1521 auf dringenden Wunsch des Thomas Morus verfaßte (Gegenstück zu der 1. quintilianischen „paries palmatus," von Morus für den Unterricht seiner Kinder gewünscht, denen er selbst die entsprechende quintilianische Declamation erklärt hatte; II. 484 ff. ed. Val.), stellt Vives gegenüber der wahren Beredsamkeit, die mit dem Untergang der Republik ihren Boden verloren habe, das Künstliche und Gesuchte dieser Schulrhetorik in ein helles Licht, und bei den von ihm frei gewählten Gegenständen verfolgte er offenbar auch im Inhalt höhere Zwecke. So sind seine fünf sullanischen Declamationen (2 Reden von Freunden Sulla's für und gegen Niederlegung der Dictatur, 1 Rede Sulla's an das römische Volk bei seinem Rücktritt von den Geschäften und 2 Reden gegen Sulla und seine Dictatur) ohne Zweifel zum Zweck politischer Belehrung seiner hochgestellten jungen Zuhörer und Leser verfaßt und in der Widmung an Erzherzog Ferdinand hebt er diese Absicht ausdrücklich hervor. Er werde hier lesen (II., 321 f. ed. Val.), welche Vorzüge und Nachtheile die Herrschaft habe, wie leicht, glücklich und dauerhaft ein gemäßigtes Regiment sei, wie unselig dagegen, über Unwillige und Widerstrebende zu herrschen; daß der Fürst nichts thun dürfe, wobei er nicht mehr auf

*) Die Widmung: „Guilelmo Croio, designato archiepiscopo Toletano et nostrae religionis senatori," I. p. 162. ed. Val. erzählt, daß Vives diese Betrachtungen allmählich und zu sehr verschiedener Zeit an Feiertagen und in andern Mußestunden beendet habe, nachdem eine Betrachtung über den fünften dieser Psalmen seinem Schüler so wohl gefallen, daß er eine Fortsetzung dieser Arbeit verlangt habe. Diese älteste „meditatio" trägt eine besondere Dedication, zwar ohne Datum, aber mit der Zuschrift „an den Bischof von Cambray" (l. c. p. 217; der Zusatz „Cardinali" scheint unecht), also wahrscheinlich aus dem Jahr 1517. Vives erzählt hier, daß er diese Meditation während der Quadragesimalfasten zu Cambray verfaßt habe, also vor Ostern 1517. Vives stand damals schon in Diensten des Cardinals (vgl. d. Schluß der Dedication), daher fast sicher ist, daß dies Verhältnis bis in das Jahr 1516, wenn nicht weiter, zurückreicht.

den Vortheil des Staates, als auf seinen eigenen sehe u. s. w. — Im Vorwort*) zu diesen Declamationen tritt Vives denen scharf entgegen, die solche Redeübungen verachten und sie, wie alles, was in besserem Stil vorgetragen wird, als „Grammatik" (d. h. bloß philologische Uebung) abthun wollen. Er betont dabei den Werth der Sachkenntnis und der wahren, aus dem Studium der Römer (mit starker Ueberschätzung Cicero's! a. a. O. S. 322) zu schöpfenden Grundsätze des Civil- und Staatsrechtes und klagt, daß auch in dieser Beziehung die wahre Wissenschaft zu Grunde gegangen sei. Es gefalle ihm nichts an diesen Zeiten (a. a. O. S. 325), als die Hoffnung auf das Herannahen einer neuen und besseren Periode. An diese Bestrebungen schloßen sich dann weiter Vorlesungen über Cicero de legibus, von denen uns die Einleitungsvorlesung erhalten ist, und eine Schrift unter dem Titel „aedes legum." Vives verfolgt hier überall die Tendenz, dem biegsamen und principlosen Recht und der habgierigen Rechtspflege seiner Zeit das Naturrecht und das altrömische Recht aus den Zeiten der Republik entgegenzustellen. Die Einleitungsvorlesung zu Cicero de legibus erwähnt eine zahlreiche Zuhörerschaft von Juristen; es scheint jedoch nicht, daß Vives auf diesem Gebiete eine tiefere Wirkung erzielt hat. Die älteste der hieher gehörigen Declamationen, der Pompejus fugiens, aus dem Jahre 1516 ist in Beziehung auf den politischen Inhalt noch allgemeiner als die späteren, führt aber doch den bestimmten Gedanken durch, daß Pompejus — man sieht den Einfluß Cicero's — als Vertreter der untergehenden Republik gegenüber dem Usurpator Cäsar ein tragisches, unsere höchste Theilnahme verdienendes Ende findet.

Wie weit solche Declamationen als Unterrichtsmittel zurückreichen, oder ob Vives überhaupt nur die veröffentlichten verfaßt hat, wissen wir nicht, dürfen aber als sicher annehmen, daß sein Unterricht in der Rhetorik schon früher statt des üblichen Regelkrams praktisch, mit Beispiel und Uebung, an der Hand der Alten zu Werke gieng. — Im J. 1518 widmete Vives einem vornehmen jungen Belgier, der vermuthlich mit dem Cardinal de Croy zusammen erzogen wurde, zwei ungleichartige Schriftchen: die „fabula de homine" und eine einleitende Vorlesung zu Virgils Georgica. Ersteres ist ein Erzeugnis seiner Phantasie, das wie der „Christi triumphus" Christliches und Heidnisches in Beziehung setzt, aber hier waltet die griechische Mythologie bedeutend vor. Sprache und Geschmack sind reiner geworden, aber das ganze Erzeugnis bleibt sonderbar genug. Jupiter giebt, der Juno zu Ehren, den Göttern ein Schauspiel: die Erde, die zu diesem Zweck, mit allem was darauf lebt, geschaffen wird. . Alles was Mensch und Thier hienieden treiben, ist eine von Jupiter vorgeschriebene Rolle. Der Mensch aber enthüllt sich immer mehr als das Ebenbild seines Schöpfers, die Götter bewundern ihn mehr und mehr und endlich wird er von der irdischen Bühne abberufen, um unter den Göttern selbst Platz zu nehmen. Die Einleitung zu Virgils Georgica ist eine mit vielen Citaten belegte Erörterung über die Bedeutung des Dichters und den Werth des zu erklärenden Gedichtes. Wir können daraus nichts specielles über die pädagogische Behandlung der Interpretation entnehmen, wohl aber zeigt sich auch hier eine hervorragende Rücksicht auf den Inhalt neben den speciell philologischen Gesichtspuncten.

Eine bemerkenswerthe kleine Schrift aus dem gleichen Jahre ist die dem Grafen Hermann zu Neuenaar gewidmete Abhandlung „de initiis, sectis et laudibus philosophiae,"**) wohl der erste Abriß einer Geschichte der alten Philosophie, den wir besitzen. Wenn auch das Werkchen weder in historischer noch in philosophischer Beziehung von Bedeutung ist, so zeigt es uns doch, wie Vives überall selbständig vordringend sich

*) Dies Vorwort fehlt in der Baseler Ausgabe.

**) Bd. III. ed. Val. zu Anfang. Der Verf. beginnt freilich mit der Arche Noah und den Weisen aller Völker und behandelt die Philosophie anfangs als Wissenschaft und Cultur des Geistes überhaupt; dann folgt aber eine kurze Erklärung aller griechischen Philosophenschulen in historischer Folge, nur daß die peripatetische Schule, zu der Vives sich selbst bekennt, ans Ende gestellt und am ausführlichsten behandelt wird.

positive Kenntnisse statt der Formeln der Scholastiker und der Floskeln mancher Humanisten anzueignen suchte.

Die oben berührten Betrachtungen über die sieben Bußpsalmen, welche Vives seinem Schüler als eine höhere Stufe nach Absolvirung der weltlichen Rhetorik darbietet, sind nicht frei von störendem Prunk mit weltlicher Belesenheit, was zum Theil dem Zeitgeschmack, zum Theil vielleicht einer pädagogischen Neigung, an diese Dinge gelegentlich wieder zu erinnern, zuzuschreiben ist. In der Hauptsache aber verrathen sie einen ernsten und großen, fest auf das Ewige und Unvergängliche gerichteten Sinn und ein tiefes Verständnis für jenen Kern des christlichen Glaubens, welchen die Reformation wieder zur Geltung zu bringen suchte. Schon hier tritt jene große Differenz zwischen Vives und Erasmus in der Auffassung des Religiösen hervor, daß bei ersterem alles feierlicher, erhabener und zugleich wahrhafter erscheint und daß er bei ungefähr gleichem kritischen Standpunct in Glaubenssachen positiver scheint, weil er asketischer ist und einen idealen Zug des Gemüthes hat, den man bei Erasmus gerade da am meisten vermißt, wo er ernsthaft und erbaulich sein will. — Ein bemerkenswerther Zug ist auch, daß Vives in der Widmung zum fünften Bußpsalm (dessen Bearbeitung, wie oben in Anm. erwähnt, schon in das Frühjahr 1517 fällt) die Hoffnung ausspricht, sich einst ganz diesem Zweige der schriftstellerischen Thätigkeit widmen zu können. Freilich lag dann das erste Werk unseres Verfassers von durchschlagendem Erfolg und bleibender historischer Bedeutung auf ganz anderem Boden.

Die Flugschrift gegen die Pseudodialektiker, vom Jahre 1519, gehört zu den interessantesten Actenstücken des großen Kampfes zwischen Humanisten und Scholastikern. Vives brach in dieser Schrift die Brücke hinter sich ab und verurtheilte die Schulstreitigkeiten jener falschen Dialektik, in denen er sich einst selbst hervorgethan hatte, auf's schonungsloseste. Er schreibt seinem Freunde und Studiengenossen Fortis in Paris, er habe schon längst vorgehabt, Paris wieder einmal zu besuchen, um mündlich mit ihm zu verhandeln, was er auf dem Herzen habe; allein da er sich nicht losmachen könne, so müße er nothwendig zur Feder greifen. Schon längst werde er von seinen gelehrten Freunden darüber zur Rede gestellt, wie es doch komme, daß gerade in Paris, von wo doch eigentlich das Licht der Bildung ausgehen sollte, die alte Barbarei der Sophistik noch so krampfhaft festgehalten werde. Die meisten Gelehrten schieben die Schuld davon auf die in Paris lebenden Spanier, die mit ihrer angestammten Tapferkeit die Burg der Unwissenheit vertheidigen. Es sei schon sprüchwörtlich, daß die Jugend in Paris das Nichtswissen und verrücktes Schwatzen lerne; an andern Hochschulen finde man doch wenigstens neben jenem eitlen Treiben auch soliden Unterricht; in Paris allein treibe man fast nichts als die alten Possen und daran seien hauptsächlich die Spanier schuld. Durch ein solches Urtheil der gebildeten Welt fühle er sich nicht nur in seinem Patriotismus verletzt, sondern auch persönlich betroffen, denn noch jetzt habe er alle jene „Esel"*) und die greulichen Wörter tantum, alter, alius, uterque, incipit, desinit, immediate nicht vergessen. Ihm könne man nicht entgegenhalten, wie sie zu thun pflegten: „er verwirft es, weil er es nicht versteht." Fortis sei Zeuge, daß er sich gründlich mit diesem Unsinn beschäftigt habe, aber dies ganze Studium sei ihm nur hinderlich gewesen und wenn es eine „Kunst des Vergessens" gäbe, würde er sie gern darauf anwenden. Im Ferneren vergleicht Vives die Kunst dieser Dialektiker mit einem kindischen Räthselspiel und spricht die Ansicht aus, wenn die schlichten Handwerker von Paris verständen, worum es sich eigentlich handle, so würden sie diese Schwätzer sammt und sonders zur Stadt hinaus jagen. Auf diese Einleitung, die an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig läßt, folgt dann eine sperielle Kritik jener Sophistik mit zahlreichen,

*) Der Esel, „asinus," war den Scholastikern jener Zeit so lieb, daß er in ihren Formeln, wie in der Casuistik der Juristen Cajus, Titus und Sempronius, immer wiederkehrte. Aehnlich wurden Antichristus, Chimaera, homo, angelus etc. mit Vorliebe gebraucht. Mit den Worten tantum, alter u. s. w. hat es dagegen eine andere Bewandtnis, wovon einiges Nähere im Text.

historisch sehr werthvollen Beispielen. Hier haben wir nicht nur vereinzelte Anekdoten über unsinnige Dispute jener ausgearteten Dialektik, sondern einen auf positive Erinnerungen aus der täglichen Praxis gegründeten eingehenden Bericht, bei dem freilich das Ganze nur um so absurder erscheint. Besonders ausführlich werden die Spielereien mit der „Supposition," die Wortbedeutung „ad rigorem" und die Spitzfindigkeit in der Behandlung der sog. „exponibilia," von denen oben einige genannt sind, lächerlich gemacht. Die Auffassung „ad rigorem" war nemlich die Annahme, daß ein Wort, streng genommen, stets für den ganzen Umfang seines Begriffs stehen müße, so daß z. B. vinum, ad rigorem verstanden, nicht „Wein" schlechthin bedeutete, sondern allen Wein, den es überhaupt giebt. Darauf hin schwört ein angetrunkener Scholastiker Stein und Bein „se vinum non bibisse," weil er den Wein, der in Indien ist, nicht getrunken hat. Ein andrer versichert, wann er den König von Frankreich mit zahlreichem Gefolge vorübergehen sieht, „regem hunc famulos non habere," weil er nemlich nicht auch über die Dienerschaft des Königs von Spanien verfüge u. s. w. — Die verschiedenen Arten der „Supposition" (eine Erklärung dieses Begriffs würde hier zu weit führen; vgl. Prantl, Gesch. d. Logik im Abendl. II., S. 280 ff.) wurden durch Buchstaben, a. b. c. d. u. s. w., unterschieden, welche eigentlich nur anzeigen sollten, in welcher Weise ein allgemeiner Begriff (bezw. das entsprechende Wort) auf einen oder mehrere Gegenstände bezogen werde. Diese Buchstaben wurden nun aber, als diese Art von Dialektik ihren Höhepunct erreicht hatte, wieder als selbständige Begriffe gebraucht, wodurch dann mit Zuhülfenahme einiger andern Kunstgriffe Sätze herauskamen, wie: „De quolibet a et cuiuslibet non b asinum non c tantum d praeter b contingentor esse possibile est." — Was das Spiel mit den „exponibeln" Wörtern betrifft, so hatte die Scholastik gewiße Definitionen dieser Wörter und Regeln zur Uebertragung derselben in eine andere Ausdrucksweise aufgestellt (vgl. Prantl III. S. 67 ff.), durch deren wörtliche Anwendung dann wieder eine ganze Reihe von Sophismen entsteht; so z. B. wenn geleugnet wird, daß ein seit einer Stunde in der Schule befindlicher Knabe anfange zu lernen (weil nemlich „incipit" in einer Weise definirt wird, welche sich nur auf den genauen Moment des Anfangs anwenden läßt, der hier schon verstrichen ist).

Man würde sich übrigens sehr irren, wenn man bei Vives infolge seiner größeren Sachkenntnis auch ein tiefer greifendes Princip der Kritik dieser Scholastik erwarten würde, als bei andern Humanisten. Jener bestimmte Hinweis auf die Erfahrung als Quelle alles Wissens, den wir in späteren Schriften unseres Vives finden, fehlt hier noch, und wie sehr man auch gerade in dieser Beziehung Vives als einen Vorläufer Bacons betrachten darf, so darf man doch annehmen, daß er erst durch seinen Aufenthalt in England, wo diese Art von Opposition gegen das ganze dialektische Treiben schon längst Wurzel geschlagen hatte, in diese Bahn gerieth. So scheute er sich auch später nicht, die Wurzel der dialektischen Irrthümer bei Aristoteles selbst aufzusuchen, während er damals noch Aristoteles in jeder Beziehung hoch hält und ihn von seinen entarteten Nachfolgern streng unterscheidet. Vives kam jedoch auch in jener späteren Periode so wenig wie irgend ein anderer Schriftsteller seiner Zeit zu völliger Klarheit über das Wesen jener Dialektik, der er einst so sehr gehuldigt hatte und die er nun wie das eitelste Kinderspiel behandelt. Es ist bemerkenswerth, wie oft in den lebhaftesten wissenschaftlichen Kämpfen die Entscheidung gar nicht durch eine wahrhaft logische Analyse der Irrthümer eines überlebten Standpunctes erfolgt, sondern einfach durch die überwiegende Jugendkraft neuer Interessen und Bestrebungen. So ist auch Vives in seinem Kampf gegen die falsche Dialektik durch und durch Humanist. Zwar der Stil dieser Schrift ist weniger rein, als in andern Producten dieser Zeit; man fühlt, daß der Verfasser in Eifer geräth und sich dabei in der Form oft gehen läßt; das Princip aber, mit welchem Vives den Scholastikern entgegentritt, ist das Recht einer vernünftigen und klaren Ausdrucksweise und des echten alten Latein gegenüber barbarischen Verdrehungen

und Entstellungen der Sprache. Nun beruht aber die ganze Entwicklung der byzantinischen Logik und der auf dieser fortbauenden Logik des Abendlandes auf jener Identifizierung von Grammatik und Logik, die, unter Verkennung des psychologischen Wesens der Sprache, auch in unsrer Zeit wieder aufgetaucht ist und deren erster Keim in der aristotelischen Verwechslung von Wort, Begriff und Sache zu suchen ist.*) Die aristotelische Begriffstechnik und insbesondere die ganze Syllogistik ruhten nun aber auf dem Verhältnis von Subject, Prädicat und Copula und es war daher durchaus consequent, den Versuch zu unternehmen, alles, was sich in einem Satze sonst noch finden kann, Objecte, Partikeln, Hülfszeitwörter aller Art, ja zuletzt sogar die Tempora und Modi des Verbums so aufzulösen, daß das Rechenexempel der Syllogistik darauf angewandt werden konnte. Daß dabei die Sprache Cicero's und Quintilians nicht bestehen konnte, ist eine selbstverständliche Folge des Princips; wäre dieses richtig gewesen und hätte man ferner, statt einem leeren Spiel der Willkür zu verfallen, auf dem Wege der bloßen Begriffstechnik, wie dies noch in unserem Jahrhundert in anderer Weise die Hegelianer versucht haben, objectiv gültige Wahrheiten ermitteln können, so wäre natürlich die Scholastik weit über die Angriffe der Humanisten erhaben gewesen und selbst die sophistischen Spitzfindigkeiten hätten nicht nur als bloße Uebungen im formalen Denken ihren Werth gehabt, sondern auch als Einübung auf das Universalwerkzeug aller Forschung. Die Scholastik wurde also vom Humanismus nicht an der Wurzel angegriffen, mußte aber dennoch fallen, weil, wie man gerade ans Vives ersehen kann, die Fruchtlosigkeit ihrer Bemühungen zu offen am Tage lag. Ihre Anhänger selbst waren in ihrem Vertrauen erschüttert und konnten daher dem Zuge der Zeit, der dem Humanismus günstig war, nicht widerstehen.

Vives erzählt uns in einem Briefe an Erasmus vom Tage nach Trinitatis 1519, er sei mit dem Cardinal de Croy auf einer Reise an die französische Grenze gekommen und habe die Gelegenheit zu einem Besuche in Paris benutzt. Es sei ihm freilich fatal gewesen, daß er erst kurz vorher gegen die Pseudodialektiker geschrieben habe (das Rundschreiben an Fortis ist vom 13. Februar datirt); allein die Sache sei ganz anders gekommen. Seine Freunde begrüßten ihn zahlreich und zuvorkommend; unter ihnen einige namhafte Dialektiker. Als die Rede auf das Schreiben kam, versicherten sie ihn mit Lachen, die Sache sei sehr gut aufgenommen worden, ja sie gratulirten ihm, daß er sich die Mühe gegeben habe, jene lächerlichen Thorheiten einmal gehörig anzugreifen. In Paris habe sich die Stimmung in letzter Zeit auch gewaltig geändert; viele junge Spanier studirten bereits mit Erfolg Mathematik und Literatur. Vives fand dies durchaus bestätigt. Er wurde selbst von den ersten Theologen gut aufgenommen und fand die Pariser viel weiter fortgeschritten, als er hätte ahnen können. Er traf aber auch gerade den günstigsten Moment; bald schärften sich die Gegensätze wieder durch den Fortgang der deutschen Reformation und dies machte sich zumal auch in Löwen bemerklich, wo Vives nun bald als Anhänger des Erasmus einen schweren Stand bekam.

Während jenes Aufenthaltes in Paris, der sich auf 14 Tage ausdehnte, hielt er auf dringendes Ersuchen seiner Freunde auch Vorlesungen, und zwar über das „somnium Scipionis." Der Inhalt dieser Vorlesungen wurde vom Verfasser im Frühjahr 1520 dem neu ernannten Erzbischof von Valencia gewidmet; er besteht aus einem „Traum des Vives" als Einleitung und einer „vigilia," d. h. einem ernster gehaltenen Commentar zu dem bekannten Fragment aus Cicero. Das Ganze ist übrigens keine strenge Bearbeitung des Gegenstandes, sondern eine dem Stoff sich oft nur locker anschließende Entfaltung mannigfacher Belesenheit und eigner Gedanken in schöner, gehobener Sprache. Im „Traum des Vives" wird den „Sophisten" noch einmal übel mitgespielt; von

*) Selbstverständlich ist diese Verwechslung bei Aristoteles nicht so blind, daß sich nicht auch Stellen für eine anscheinend klare Unterscheidung anführen ließen. Für die Thatsache der Verwechslung halten wir die Nachweise in Dr. Schuppe's Schrift: die aristotelischen Kategorien, Berlin 1871, für vollständig genügend. Näheres würde hier zu weit führen.

hervorragendem Interesse ist nur die an mehreren Stellen stark hervortretende Tendenz, die platonische Lehre nicht nur als die vollkommenste und höchste Philosophie, sondern auch als wesentlich identisch mit der christlichen Weltanschauung darzustellen.*)

Bei Gelegenheit des gleichen Pariser Aufenthaltes machte Vives die Bekanntschaft des gelehrten Budäus, der ihn sehr zuvorkommend aufnahm und über seine Befähigung ein äußerst günstiges Urtheil fällte. Vives versuchte in feiner Weise das etwas getrübte Verhältnis zwischen Erasmus und dem französischen Humanisten auf einen besseren Fuß zu bringen; die erneute Correspondenz der beiden Rivalen um den Preis der Gelehrsamkeit behielt aber immer einen etwas sauersüßen Zug. Später stellte man nicht selten Erasmus, Budäus und Vives als Triumvirn in der Gelehrtenrepublik zusammen**) und gab dabei dem Erasmus den Preis der Beredsamkeit, Budäus des Talentes, Vives des Urtheils („judicium"). Die hohe Stellung, welche damit Vives angewiesen wurde, stützte sich allerdings ohne Zweifel auf seine späteren Schriften; gleichwohl ist Vives vielleicht in seinem ganzen Leben nicht mehr mit so großen Lobsprüchen bedacht worden, als in diesen Jahren. Ein Brief von Thomas Morus an Erasmus aus dem Jahre 1520***) ist fast von Anfang bis zu Ende eine große Lobeserhebung über Vives. An den Declamationen rühmt er besonders die seltene Verbindung von stilistischer Meisterschaft und vielseitiger Sachkenntnis, sowie die Vortrefflichkeit derselben in didaktischer Hinsicht. In der Schrift gegen die Pseudodialektiker findet er mit großer Genugthuung Gedanken wieder, die er selbst schon früher gehegt und in denen er sich durch Vives bestärkt sehe. Eine so vielseitige Tüchtigkeit bei so jugendlichem Alter des Verfassers findet Morus fast einzig in ihrer Art. Erasmus antwortet mit neuen Lobsprüchen; Vives sei einer derjenigen, sagt er mit etwas erkünstelter Bescheidenheit, die den Namen des Erasmus verdunkeln würden. Dann folgt die charakteristische Bemerkung: „Er ist ein Mann von merkwürdig philosophischem Sinn. Jene Herrin, welcher alle opfern, aber nur wenige mit Glück, verachtet er standhaft. Und dennoch kann einem solchen Geist und solcher Bildung das Glück nicht fehlen." An Budäus schrieb er bald darauf von Vives: „wenn ich den Geist dieses Mannes recht kenne, so wird er nicht ruhen, bis er alle hinter sich zurückgelassen hat." Budäus selbst trat seit jenem Besuche mit Vives in einen lebhaften Briefwechsel.

Aber nur zu bald sollte Vives Gelegenheit haben, seinen philosophischen Sinn zu erproben. Zu Anfang des Jahres 1521 starb unvermuthet der junge Cardinal de Croy, ohne seinem Lehrer, wie jedermann erwartet hatte, eine sorgenfreie Existenz verschafft zu haben.

Vives, der sich gerade damals auf weitschichtige literarische Arbeiten eingelassen hatte, sah sich plötzlich von Nahrungssorgen bedroht. Erasmus wollte den Augustinus herausgeben und übertrug Vives die Bearbeitung der 22 Bücher de civitate dei. Dieser hatte gehofft, in 2 bis 3 Monaten fertig zu sein, legte aber die Arbeit viel zu weit-

*) Vgl. insbesondere die auffallende Stelle V. S. 160 ed. Val.: „Quae ego poteram quidem pressius et spinosius more vestrorum Stoicorum dicere," wo unter den „Stoici" ohne Zweifel die Theologen zu verstehen sind.

**) cf. Majans in der vita Vivis, opp. I. p. 40 f. — Du Pin hat diese Zusammenstellung in dem Sinne bestritten, daß Vives tiefer zu stellen sei, als die beiden andern; nach einem gerechteren Urtheil wird dies Loos wohl eher auf Budäus fallen. Vives ist allerdings gegenüber der anerkannten historischen Bedeutung des Erasmus fast noch mehr in Vergessenheit gerathen, als Budäus, aber daß er in der That unter seinen Zeitgenossen an Schärfe und Selbständigkeit des Urtheils eine der ersten Stellen einnahm, wird sich schwerlich bestreiten lassen.

***) Der Brief steht in der Ausg. v. 1521 ohne Jahreszahl und ist in derjenigen von 1540 offenbar irrthümlich mit 1519 bezeichnet. Namèche, S. 23, stößt auf Schwierigkeiten infolge der falschen Jahreszahl, ohne die nahe liegende Berichtigung zu finden. Es ist nemlich in dem Briefe von der nahe bevorstehenden Zusammenkunft der Könige von Frankreich und England bei Calais die Rede, welche bekanntlich im J. 1520 stattfand.

schweifig an. Er begann am 1. Januar 1521; im gleichen Monate starb de Croy. Bald darauf wurde Vives krank und begab sich von Löwen nach Brügge, um bei seinen Landsleuten bessere Pflege zu finden. Erasmus wurde ungeduldig wegen der Verzögerung des Augustinus; sein Betragen gegen Vives läßt sich wohl nicht ganz von dem Vorwurfe freisprechen, daß nach dem Tode des Cardinals eine spürbare Aenderung eingetreten sei. Von jenen überschwenglichen Lobeserhebungen finden wir jetzt keine Spur mehr; er war auch später mit der Arbeit am Augustinus nicht sonderlich zufrieden und machte sich zum Echo des Buchhändlers, der über mangelhaften Absatz klagte, wiewohl gerade der Commentar des Vives zu den Büchern de civitate dei viel Aufsehen erregte und sowohl lebhaften Beifall, als auch empfindliches Misvergnügen — letzteres bei den Fanatikern des mittelalterlichen Katholicismus — hervorrief.

In einem Briefe an Erasmus vom 10. Juli 1521 berichtet Vives aus Brügge, er sei jetzt ziemlich wieder hergestellt, wolle aber nur noch dort bleiben, um bei Gelegenheit einer nahe bevorstehenden Zusammenkunft zwischen Karl V. und dem englischen Gesandten, Cardinal Wolsay, den Kaiser und Thomas Morus zu sprechen. Er wollte mit ihnen über seine Zukunft reden und bemerkt bei dieser Gelegenheit, er habe sich bis dahin von dem Gelde der Königin („pecunia reginea") ernährt. Ohne Zweifel ist die Königin Katharina von England gemeint; ob aber hier von einer Rente oder von einem einmaligen Geschenk, nach dem Tode des Cardinals de Croy, die Rede ist, läßt sich nicht mit Sicherheit ermitteln. Bei Karl V. soll Vives in großer Gunst gestanden haben. Wie Morus über ihn urtheilte, haben wir gesehen. Gleichwohl scheint sich bei dieser Gelegenheit nichts bestimmtes für Vives ergeben zu haben; doch bereitete sich wahrscheinlich durch die Unterredung mit Thomas Morus sein Uebergang nach England vor, womit es auch zusammenhängen mag, daß Vives seinen Commentar zur civitas dei König Heinrich VIII. von England widmete. Die Königin Katharina von England soll ihrem talentvollen jungen Landsmanne längst gewogen gewesen sein. In Fiddes' life of Cardinal Wolsay wird sogar behauptet, Vives sei schon im J. 1519 Professor der Rhetorik in Oxford gewesen; allein diese Annahme stützt sich lediglich auf ein Schreiben aus jenem Jahre, durch welches sich die Universität Oxford für die Anstellung eines neuen Professors der Rhetorik beim Cardinal Wolsay bedankt. Das Schreiben nennt aber keinen Namen und redet nur von einem „vir disertissimus ab Hispania," was allerdings auf Vives vortrefflich passen würde. Ganz unmöglich ist die Sache nicht, da Professuren, die nur einige Monate im Jahr wirkliche Thätigkeit forderten, damals nicht unerhört waren. Auffallend wäre aber, daß Thomas Morus im J. 1520 Vives noch nicht kannte; auch haben wir sonst keine Spur von einem Aufenthalt in England vor dem Jahre 1523. Wahrscheinlich richtig ist dagegen die Notiz des gleichen Verfassers, daß Vives schon im J. 1517, während er noch in Löwen wohnte, bei der Gründung des Corpus Christi Collegiums zu einem der ersten Mitglieder (fellows) erwählt worden sei. Diese Nachricht findet sich nämlich in Wood's Athenae Oxonienses*) und dürfte, wiewohl die Quelle nicht angegeben ist, aus den Büchern des Collegiums selbst entnommen sein.

Erasmus pflegte Vives bei jeder Gelegenheit zu ermahnen, er solle sehen, woher es auch sei, die Mittel zu gewinnen, um den Wissenschaften leben zu können.**) Vives aber, der nicht die Geschmeidigkeit des Erasmus besaß und zu stolz war, die gleichen Mittel anzuwenden, mit denen dieser an's Ziel gekommen war, erklärte, das liege nicht in seiner Hand. Wenn darauf das Glück beruhe, so sei nicht jeder seines Glückes Schmied. — Im folgenden Winter begann man in den Niederlanden Lutheraner vor Gericht zu stellen. Die Reactionspartei in Löwen wüthete mehr und mehr gegen die

*) London 1813, p. 142. In der älteren, in Knights Leben des Erasmus citirten Ausgabe auf p. 63.

**) „Ut parem otium ad vitam studiosam, undecunque queam," im bereits erwähnten Briefe; vol. VII. p. 157 ed. Val.

Neuerer. Vives schrieb am 19. Jan. 1522 an Erasmus, der sehr kleinmüthig geworden war: es sei gewiß, daß man ihn hier als „Lutheraner" betrachte und daß gewaltig über ihn losgezogen werde, aber er solle sich nicht fürchten. Es sei dieselbe Sorte von Leuten, die ihn hier für einen Lutheraner und in Deutschland für gar nicht lutherisch erkläre. Er erbietet sich, sobald der Augustinus vollendet sei, bei Hofe selbst für Erasmus zu reden und er traut sich noch einigen Einfluß zu. Schließlich aber ermahnt er ihn, sich mit seinem christlichen Gewissen zu beruhigen. Allerdings komme viel darauf an, wie der neue Papst (Hadrian VI.) sich zu seiner Sache stelle, aber, fragt er: „Willst du denn dem gemeinsamen Schicksal aller wackern Männer entgehen?" „Wem Christus selbst und alle Gutgesinnten und ein reines Gewissen zur Seite stehen, dem können die Schlechten nicht leicht schaden, und wenn du von Schuld frei bist, so brauchst du nicht zu sorgen, welches Ende Gott dir bestimme." Gleichzeitig schrieb Vives, seine Worte mit dem eignen Beispiel bekräftigend, unerschüttert weiter an demjenigen seiner Werke, welches sich am weitesten in der Richtung der Reformation bewegt und dafür später auch auf den Inder gesetzt wurde.

Der Commentar zur civitas dei war in der That ein außerordentliches Werk. Bei der großen Anzahl von Gegenständen aus dem gesammten Gebiete der alten Cultur, welche hier erwähnt werden, der gänzlichen Unbrauchbarkeit der mittelalterlichen Commentare und dem Mangel an Hülfsmitteln und Vorarbeiten aller Art wie die unsrigen gehörte ein seltnes Gedächtnis und eine großartige Belesenheit dazu, um eine solche Fülle von Erläuterungen aus der Geschichte, der Mythologie, den Antiquitäten, der Philosophie u. s. w. beizubringen, wie Vives sie hier geboten hat. Allerdings wird auch hier bisweilen ein Luxus von Gelehrsamkeit entwickelt, aber im ganzen dienen die Erklärungen doch dem Zweck des Werkes, das Vives nicht nur im einzelnen, vermöge seiner Kenntnis des Alterthums, sondern auch im ganzen, aus dem Geiste des Verfassers heraus, gründlich erfaßt hat. Insbesondere scheint auch die Neigung zur platonischen Philosophie und zur Verbindung derselben mit dem Christenthum bei Vives durch das Studium des Augustinus wesentlich gefördert zu sein. Vives hat übrigens dies Studium nicht erst mit der Bearbeitung der civitas dei begonnen; schon vorher las er eifrig die Kirchenväter, in denen er sich durchgehends bewandert zeigt.

Majans behauptet, die Censur dieses Werkes gründe sich hauptsächlich auf zwei Umstände: den Spott über die früheren Commentatoren und das Lob des Erasmus; allein dabei ist offenbar die Hauptsache übersehen oder bemäntelt. Allerdings ist der Nachweis der totalen Unwissenheit der früheren, zum Theil in der Kirche hochangesehenen Commentatoren den Gegnern der Kirchenverbesserung sehr fatal gewesen, zumal wegen der damit verbundenen Seitenblicke auf den Obscurantismus der damaligen Zeit, der selbst dem hellen Lichte noch nicht weichen wolle; die größte Stelle, welche in den expurgirten Exemplaren vernichtet wurde, betrifft daher das Vorwort, in welchem diese Dinge abgehandelt wurden. Vergleicht man aber die übrigen anstößig befundenen Stellen, so sieht man, daß es ganz andere Aeußerungen waren, an denen die Censur Aergernis nahm. So findet man z. B. S. 22 eine scharfe Verurtheilung der Kriege zwischen christlichen Völkern; S. 27 eine Erörterung über die Taufe, die ursprünglich nur an Erwachsenen, welche ein volles Verständnis dafür hatten, vollzogen worden sei; S. 172 eine Verurtheilung der Lehre, daß der Kaiser Herr aller Länder sei, mit der Bemerkung, daß solche fingirte Titel nichts seien, als eine Brandfackel zum Verderben der Völker;*) S. 221 scharfe Polemik gegen die Bettelmönche;

*) Bezeichnend ist hier auch der Zusatz: „In culpa est impia et indocta jurisconsultorum argutatio." Solche mehr politische Aeußerungen, wie diese und diejenige auf S. 22, sind im Munde eines Mannes, der am Hofe Karls V. verkehrte, gewiß ein Zeichen großen Freimuthes. Daß sie auch der Kirche misfielen, darf kaum auffallen. In einem in meinem Besitze befindlichen Exemplar mit dem handschriftlichen Vermerk auf dem Titel „hic liber est expurgatus secundum indicem expurgatorium" sind sämmtliche oben citirte Stellen stark mit Dinte überstrichen.

S. 284 eine dogmatische Erörterung über die Menschwerdung Christi mit dem Nachweise, daß die Kirchenväter stets sagen, Christus habe den Menschen (hominem) angezogen, nicht, wie die späteren Dogmatiker sagen „die menschliche Natur" („humanitatem"); man mache jetzt aus der Ausdrucksweise der Kirchenväter eine Ketzerei, während Christus selbst an diese Spitzfindigkeiten gewiß niemals gedacht habe; S. 368 eine Stelle über die göttliche Gnade; S. 451 die Bemerkung, daß das Opfer der Gottlosen vergeblich ist; S. 512 gegen die Satzungen hinsichtlich des Fastens; S. 529 zwei scharfe Bemerkungen über den Prunk mit Titeln und Talaren statt wahren Wissens (niemals seien die Wissenschaften so rückwärts gegangen, als seit Erfindung der akademischen Grade) und gegen die Reichthümer der Kirche; S. 659 einen beiläufigen Tadel der Simonie und der weltlichen Geschäftigkeit der Bischöfe. — Die hier nicht einzeln erwähnten Stellen enthalten meist Ausfälle gegen die Scholastiker.

Da Vives bei der Uebergabe des Manuscriptes dem Erasmus Vollmacht gegeben hatte, nach Belieben Aenderungen anzubringen, so hat man bisweilen geglaubt, die Ausfälle gegen die Mönche und andere satirische Bemerkungen seien zum Theil von Erasmus eingeflickt. Ein Beispiel führt Majans I. S. 28 f. an, das jedoch nicht beweisend ist. Jedenfalls tragen die meisten der anstößig befundenen Stellen ganz entschieden den Charakter der Echtheit, und so selten Vives auch in späteren Werken solche Puncte berührt, so können wir doch nicht daran zweifeln, daß in allen jenen Fragen seine Sympathie mit der reformatorischen Tendenz des Erasmus durchaus von eigener Ueberzeugung getragen war. Die politischen Ideen sind vollends ganz ihm eigenthümlich.

Vives war durch die Arbeit am Augustinus, neben welcher er seine angestrengte Lehrthätigkeit fortsetzte, so erschöpft, daß sein ganzes Nervensystem zerrüttet war. Es sei ihm, schreibt er am 15. Aug. 1522 an Erasmus, als ob ihm eine Last von zehn Thürmen auf dem Kopfe liege. Er nahm sich vor, nächstens zwei bis drei volle Monate auf die Herstellung seiner Gesundheit zu verwenden; im gleichen Athemzuge meldet er aber auch, daß er schon am vierten Tage nach Vollendung des Augustinus ein neues Buch angefangen habe. Wir dürfen daher auch nicht zu viel daraus schließen, wenn Vives in dem nemlichen Briefe an Erasmus erklärt, er sei des Schullebens so überdrüßig, daß er lieber alles andre ergreifen werde, als zu diesem Elend zurückzukehren und sein Leben unter Knaben hinzubringen. Es liegt in dieser Aeußerung allerdings ein Zeugnis für den Conflict zwischen seiner Neigung zu einer freien schriftstellerischen Thätigkeit und dem Zwang einer mühsamen praktischen Arbeit; allein sie ist nicht minder ein Ausfluß augenblicklicher Uebermüdung. Wir dürfen dabei nicht vergessen, daß die Vorlesungen an der Universität, die sich nach Paquot*) auf drei Stunden täglich ausdehnten, ohne Zweifel noch mit mancherlei privaten Bemühungen für die speciell unter seiner Obhut stehenden und wahrscheinlich zum Theil in seinem Hause wohnenden Knaben verbunden waren. Vives scheint zwar wirklich seit dieser Zeit nie mehr zur eigentlichen Schulthätigkeit zurückgekehrt zu sein, allein die Art, wie er seiner Löwener Schüler oft in seinen Werken gedenkt, der Briefwechsel mit mehreren derselben und die Lebhaftigkeit, mit welcher er noch 17 Jahre später in seinen Schülergesprächen das Schulleben nach eignen Erinnerungen und Erlebnissen schildert, zeigen uns, daß er die pädagogische Thätigkeit nicht nur mit vollem Ernst, sondern auch mit Hingebung und Vorliebe getrieben haben muß. Aus dem pädagogischen Ideenkreise kam Vives überhaupt nicht mehr heraus und je mehr er später freie Muße fand, desto mehr trat auch immer wieder in einzelnen seiner Werke das Interesse an der Erziehung und Bildung der Jugend hervor.

*) Mémoires pour servir à l'histoire lit., citirt bei Namèche p. 21 f. In dieser Abhandlung findet sich auch die Notiz, daß Vives seit dem 5. Mai 1520 die Erlaubnis hatte, öffentlich Vorlesungen zu halten und daß er Vormittags im Universitätsgebäude, Nachmittags in einem Privathause zu lesen pflegte.

Auch das Werk, welches Vives gleich nach der Vollendung des Augustinus, gleichsam zu seiner Erholung, zu schreiben begann, ist zu einem großen Theile pädagogischen Inhaltes. Gemeint sind nämlich die drei Bücher de institutione feminae Christianæ, welche Vives am 5. April des folgenden Jahres seiner Gönnerin, der Königin Katharina von England, widmete. In diesen drei Büchern behandelt Vives die Bildung und das richtige Verhalten einer christlichen Jungfrau, Hausfrau und Wittwe. Das letzte Buch, vom Wittwenstande, ist kurz gehalten; die beiden andern enthalten eine ausführliche Besprechung der Mädchenerziehung und der Erziehungspflichten einer Mutter. Von diesen Theilen wird weiter unten noch die Rede sein. Im übrigen läßt sich denken, daß das Buch, nach dem, was wir oben über Vives eigne echt spanische und katholische Erziehung bemerkt haben, unsren heutigen deutschen und protestantischen Anschauungen in manchen Puncten sehr wenig entsprechen kann. War es doch auch einer spanischen und in einem schroffen und finstern Geiste erzogenen Fürstin gewidmet! Als bezeichnend heben wir hervor, daß Vives die Mädchen am liebsten so möchte aufwachsen lassen, daß sie gar keine Männer kennen lernen. Eine reine und edle Liebe der Geschlechter ist ihm gänzlich unbekannt. Er verwirft daher auch jede Begründung der Ehe auf die Liebe und verlangt, daß die Jungfrau sich in Beziehung auf ihre Verheirathung absolut passiv verhalte. Sie hat willenlos anzunehmen, was die Eltern über sie bestimmen, und die Liebe zu dem auf diese Weise erhaltenen Manne ist einfach Sache der Pflicht, wie denn der Mann ihr unbedingter Gebieter wird. Vives erwähnt es als etwas in seiner Heimat unerhörtes, daß in der Gegend, wo er jetzt lebe (also in den belgischen Niederlanden, unter einer germanischen Bevölkerung) einige Mädchen die Freier aus keinem andern Grunde zurückgewiesen hätten, als weil sie sie nicht vorher kennen gelernt und lieb gewonnen hätten (IV. p. 170. ed. Maj.). Der gleiche Fall, setzt er charakteristisch hinzu, solle in Creta sehr häufig vorkommen. Von dieser mönchischen Moral ist natürlich auch jene breite und detaillirte Besprechung der Keuschheitsfragen unzertrennlich, welche unter dem Einfluß der romanischen Völker in der katholischen Moraltheologie eine so widerwärtige Ausdehnung gewonnen hat. Bei alle dem ist auch dies Werk voll von Spuren einer ungewöhnlichen Geisteskraft und Verstandesschärfe. In seiner Bekämpfung des Maskenunfugs, der Tanzvergnügungen u. s. w., wie namentlich auch in manchem, das sich speciell auf die Erziehung bezieht, ist viel wahres und treffendes. Bemerkenswerth ist, daß auch dieses Werk in's Deutsche übersetzt und mehrmals (Augsburg 1544, mit Holzschnitten; Frankfurt 1566) aufgelegt wurde.

Vives hatte nach dem Tode des Cardinals de Croy eine Zeit lang danach gestrebt, in eine ähnliche Stellung zum Erzherzog Ferdinand zu kommen; sein stolzer Sinn verbot ihm eine directe Bewerbung und es wurde nichts daraus. Eine Stelle als Erzieher eines Sohnes des Herzogs Alba wurde ihm durch eine dreiste Intrigue der Mönchspartei aus der Hand gespielt. In Löwen gewann damals überhaupt die Reaction mehr und mehr die Ueberhand; Vives dachte daher immer ernstlicher daran, sein Glück in England zu suchen, wo das Interesse für die humanistischen Studien unter den höheren Ständen lebhafter war, als in den Niederlanden, und wo ihm durch die Gunst der Königin und des Thomas Morus, sowie durch seine enge Verbindung mit Erasmus, der dort so zahlreiche Verehrer hatte, der Weg geebnet schien. Ob Vives schon im J. 1522 seinen Vorsatz, nach England zu gehen, ausgeführt hat, vermögen wir nicht mit Bestimmtheit zu sagen; jedenfalls kann er nicht lange dort geblieben sein, denn sein Sendschreiben an Papst Hadrian VI. über die Lage Europa's ist vom 12. Oct. 1522 aus Löwen datirt. Es scheint also, daß Vives im Wintersemester 1522 auf 23 noch einmal, vermuthlich zum letzten male, in Löwen gelehrt hat.

Das Sendschreiben an Papst Hadrian ist ein seltenes Denkmal freier Gesinnung und reiner, edler Bestrebungen. Vives war mit dem neuen Papste vom Hofe Karls V. her bekannt; er beruft sich auf seine frühere Correspondenz mit ihm, bevor dem früheren Decan zu Löwen die höchste Würde in der Christenheit zutheil geworden war. Dies

benützt er, um ihm unumwunden seine Meinung zu sagen über das, was jetzt von jener hohen Stelle aus geschehen sollte. Er verlangt, daß der Papst seine ganze Auctorität aufwende, um den Frieden zwischen den Fürsten Europa's herzustellen, und daß er ein allgemeines Concil berufe, um dem kirchlichen Zwist ein Ende zu machen. In dem oben mehrfach citirten Briefe an Erasmus vom 15. Aug. finden sich Andeutungen, daß Vives fürchtete, der neue Papst werde infolge seiner früheren Stellung zu abhängig vom Kaiser sein und seine neue Würde nicht hoch genug auffassen. Natürlich ist dies im Sendschreiben nicht angedeutet und es finden sich in demselben die conventionellen Floskeln, daß der Papst im Grunde selbst am besten wissen werde, was zu thun sei, und ähnliches, in reichem Maße. Dessen ungeachtet ist der Grundton eine fast erhabne Freimüthigkeit. Bemerkenswerth ist der offene Tadel der früheren Päpste, über deren Leben und Politik sich scharfe Worte finden. Vives freut sich, daß endlich ein Mann von reinen Sitten eine Würde allein durch sein Verdienst erlangt habe, die bisher mehr durch Macht und Reichthum, durch Betrug und Hinterlist erlangt worden sei; allein er fürchtet auch, der neue Papst werde in seiner Umgebung in den von seinen Vorgängern geschaffenen Verhältnissen und Einrichtungen fast unüberwindliche Schwierigkeiten für die nöthigen Reformen finden. Es handle sich daher fast weniger um Gratulation, als um eine Mahnung, die Aufgabe jener hohen Stellung in ihrer vollen Bedeutung zu erfassen. Es folgt dann eine ausführliche Bekämpfung der Greuel des Krieges, die wir, trotz mancher originellen Züge, übergehen, um noch einiges von der Behandlung des kirchlichen Zerwürfnisses anzuführen. Eine Anzahl von Männern, sagt Vives, hat, was auch immer ihre ursprüngliche Gesinnung gewesen sein mag, thatsächlich die nothwendigen Schranken durchbrochen und angegriffen, was theils durch göttliche Gesetze, theils durch die einstimmige Ueberlieferung der Kirche begründet ist. Diesem Uebel kann man nur, wie es zu allen Zeiten in ähnlicher Lage geschehen ist, durch ein Concil begegnen. Einige Päpste sollen ein Concil gescheut haben wie Gift, weil sie glaubten, dadurch an ihrer Macht zu verlieren. Diese Furcht vor offener Berathung erscheint aber als Zeichen eines schlechten Gewissens. Hierüber bist du erhaben. Es ist also ein Concil an einen für jedermann sichern Ort einzuberufen und dort die ganze Sache von Grund aus zu berathen. Man sage nicht, daß es keines Entscheides mehr bedürfe. Man muß auf die Stimmen etwas geben, welche erklären, daß ihnen bisher nur Privatmeinungen, keine große und anerkannte Auctorität gegenüberstehen. So viele tausend Seelen, für welche der Herr gelitten hat, soll man nicht gering schätzen. Was würde nicht dazu gehören, um nur eine einzige türkische Stadt zu erobern und welches Resultat würde man mit einer gewaltsamen Taufe der Einwohner erzielen? Und hier sind so viele christliche Staaten vom rechten Wege abgewichen, da muß man sich Mühe geben, um sie allmählich wieder zurückzuführen. Ein Concil wäre aber auch ohne diesen Sturm nöthig gewesen, um viele Uebel zugleich zu bekämpfen. Da müßte mit aller Ruhe der Seele vor allen Dingen dasjenige berathen werden, was sich auf das Ziel der Frömmigkeit bezieht, auf Heiligkeit der Sitten. Anderes, worüber man streiten kann und wobei die Religion und die guten Sitten nichts verlieren, wie man sich auch entscheide, soll den Schulen und der freien Meinungsäußerung überlassen werden. Der Gedanke, daß das Dogma auf das Nothwendigste zu beschränken und nicht über alles und jedes zu entscheiden sei, wird dann noch weiter ausgeführt und begründet. Er ist bezeichnend, nicht nur für Vives' religiösen Standpunct, sondern für sein Denken überhaupt und wir werden ihn später in andrer Wendung bei der Kritik der Naturwissenschaften wieder finden.

In die Zeit von 1520 bis 1522 gehört, außer einigen kleineren Arbeiten,*) wahr-

*) So außer den schon oben erwähnten eine Ergänzung zu Sueton (Anfang der Biographie Julius Cäsars) mit Widmung an einen besonders tüchtigen Schüler; Einleitungen zu Vorlesungen über die Convivia des Philelphus (worin Papst Leo X. als noch lebend erwähnt

scheinlich auch noch der Dialog „Sapiens," eine zwar nicht umfangreiche, aber gehaltvolle Schrift, die auch in pädagogischer Hinsicht Interesse bietet. Die Form derselben ist, wie öfter in Vives' früheren Schriften, ein Dialog zwischen ihm selbst und einigen Freunden; den Inhalt kann man als eine humoristisch gehaltene, aber ernst gemeinte Kritik des damaligen Unterrichts- und Studienwesens betrachten. Der Angriff gegen die Pseudodialektiker erscheint also hier in erweiterter Fortsetzung. Am Schlusse der Einleitung bemerkt Vives, er werde die Urheber des trügerischen Scheinwissens für diesmal nur spielend angreifen; wenn das aber nicht helfe, so werde er alle ihre Eitelkeiten in einem größeren Werke jedermann klar vor Augen legen: ein Vorsatz, der offenbar später in seinem Hauptwerke „de disciplinis" zur Ausführung gekommen ist. Bemerkenswerth ist ein leiser skeptischer Zug, der sich durch das Ganze hinzieht und der an Agrippa von Nettesheim erinnern kann, doch ist die Skepsis bei Vives niemals gegen die Möglichkeit des Wissens überhaupt gerichtet; sie erscheint vielmehr zunächst nur als eine Kritik der üblichen Methoden und verbindet sich stets mit einem Hinweis auf das Bessere, allein das ganze Gebiet des Wissens, auf welchem so viel Scheinwesen herrscht, wird doch zugleich auch mit Bewußtsein tiefer gestellt, als es in den Augen der gewöhnlichen Gelehrten steht, und dem Sittlichen entschieden untergeordnet.

Aus der Einleitung zu diesem Dialoge wollen wir zur Charakteristik des Verfassers noch eine seiner freisinnigen Bemerkungen hervorheben: der Grund, warum in Rom, in Athen und in den ersten Jahrhunderten des Christenthums so viele weise Männer gewesen seien, während jetzt fast keine, wird darin gesucht, daß damals in den freien Staaten auch eine freie Meinungsäußerung geherrscht habe, die alles Verkehrte angriff und vernichtete, während heutzutage die Schmeichelei vorwalte. Der Schauplatz des Dialoges ist wieder die Pariser Universität, wo die drei Freunde Vives, Gaspar Lax und Nicolaus Veraldus von einem Gelehrten zum andern ziehen, um einen wahrhaften Weisen zu finden. Zuerst kommen sie zu dem „Grammatiker," der in seiner Knabenschule beschäftigt ist. Er fragt einen Knaben, in welchem Monat Virgil gestorben sei. „Im September." Und wo? „In Brundusium." An welchem Tage des September? Bei dieser Frage irrt der Schüler um einen Tag, worauf sofort ein Strafgericht mit der Ruthe über ihn ergeht. Es folgt eine Frage über die Lesart »omneis homines oder »omnes h.« im Anfang des Catilina, eine andre über den Bart des Romulus, über die Art, wie Alexander der Große sich aufrichtete, als er in Asien zu Boden fiel u. s. w. Der „Poet," zu dem man dann gelangt, bringt einige Notizen aus der Mythologie vor, von der Verwundung der Venus und des Mars durch Diomedes, vom Ehebruch jener Götter und ihrer Fesselung durch Vulcan, von der Verwandlung des Lykaon in einen Wolf u. s. w. Das sei, sagt Gaspar Lax, die heilige Theologie der Poeten; alles profan und eitel. Wenn man einen Dichter zur Verherrlichung Gottes und seiner Werke suche, werde man ihn nirgends finden. Schließlich wird der Poet des Teufels Vetter genannt, der nicht reden könne, ohne zu lügen. Man geht zum „Dialektiker." Dieser trägt folgendes Kunststück vor: „Gegeben seien zwei Esel, zwei Menschen und drei Engel. Aus der Hälfte des einen Esels und der Hälfte des andern Esels werde ein dritter. Zwei Engel mit einem Menschen sollen ein Paar von jenen Eseln besitzen, und zwar den ersten mit dem dritten „copulatim," und zwei andre Engel mit dem andern Menschen sollen das zweite Paar der Esel „copulative" besitzen; alsdann werde ich dir beweisen, daß der Copulativsatz möglich und unmöglich ist, der Form nach und nach der Form der Bedeutung der Termini." *) Dies genügt,

wird) und über das 4. Buch der Rhetorica ad Herennium und vielleicht auch die Einleitung zu den Vorlesungen über Cicero de legibus. In letzterer ist freilich von einer „zahlreichen Zuhörerschaft von Juristen" die Rede, was eher auf Oxford als auf Löwen schließen ließe.

*) Vgl. IV. 25 ed. Maj. — Für absolute Genauigkeit der Uebersetzung möchten wir nicht garantiren. In der Bildung mehrerer Paare aus dreien scheint ein Anfang der Combinations-

um Gaspar Lax zu einer Aeußerung über den Verfall der Logik zu veranlassen, die zu einer Kunst des Errathens ausgeartet sei. Damit kehrt man dem Dialektiker den Rücken.

Beim „Physiker" hören sie wieder leere Spitzfindigkeiten. Hier aber kommt ein Nachspiel, welches den Empiriker verräth. Der Naturphilosoph hat so viel von „Weiße" (albedo) gesprochen, daß Vives sich veranlaßt findet, zu fragen, wie man die weiße Farbe auf einen Gegenstand übertragen könne. Antwort: „Durch ein Agens mittelst Hinzufügung eines Grades nach dem andern." Aber durch was für ein Agens? „Ein natürliches Agens; was weiß ich? nenne es a) oder b) oder wie du willst." Er lehrt mich das ABC, ruft Vives, statt der weißen Farbe giebt er mir Buchstaben! — Nachdem auch der „Rhetor" und der „Astrologe" vorgeführt worden sind, will Vives die Mathematiker sehen, nemlich Leute, welche die Geometrie, Arithmetik, Musik, Astronomie und Perspective (Optik) lehren; aber Mathematik wird in Paris nicht gelehrt. Statt derselben trägt man nur eitle Disputationen vor über Punete, Linien und Oberflächen, deren Theilbarkeit oder Untheilbarkeit u. s. w. Dann erhalten die Juristen und Medieiner einen kurzen Denkzettel. Die ersteren, sagt Beraldus, seien einst allerdings weise Männer gewesen, aber jetzt seien sie nichts als schlaue Betrüger, durch deren hinterlistige Kunst alle Gesetze verdorben seien. Die Medieiner vollends unterscheiden sich durch nichts vom Henker, der ungestraft tödten und noch seinen Lohn dafür fordern dürfe; aber sie seien auch so beschäftigt, daß man nicht hoffen könne, eine Unterredung mit ihnen zu erlangen. Schließlich erhält die Theologie den Preis, aber freilich eine ganz andre als jene scholastische, welche Erasmus verspottet und die auch Vives unbedingt verurtheilt: es ist die Theologie eines schlichten Eremiten, der ihnen erklärt, die Weisheit sei der Sohn Gottes, die Furcht Gottes sei der Weisheit Anfang. Weisheit bezieht sich überhaupt nicht auf irdische Gegenstände, sondern auf die Angelegenheiten der Seele. Eine vollkommene Weisheit ist keinem Sterblichen beschieden, aber durch Aufgeben des Weltlichen und beharrliche Verfolgung der wahren Weisheit wird der Mensch Gott lieb und angenehm.

Im J. 1523 sah sich Vives zu einer Reise nach Spanien genöthigt, über deren Zweck und Verlauf uns nichts näheres bekannt ist. Er muß in übler Stimmung abgereist sein, denn abgesehen davon, daß ihm seine Pläne für eine sorgenfreie Existenz in den Niederlanden fehlgeschlagen waren, erhielt er auch unmittelbar vor seiner Abreise (vgl. den Brief an Erasmus vom 10. Mai 1523, VII, 175 ed. M.) noch niederschlagende Berichte über seine schriftstellerischen Erfolge. Froben klagte über mangelhaften Absatz des Augustinus, der doch später zahlreiche neue Auflagen erlebte (vgl. Majans, vita Vivis, opp. I, p. 46). Es scheint, daß man sich für den Augenblick in Beziehung auf Deutschland verrechnet hatte, wo fast nichts gekauft wurde, als Streitschriften für und gegen Luther. Dagegen scheint der Buchhändler Franz Byrckmann in Antwerpen, mit dem sich Froben für den Absatz nach den Niederlanden und England zu verbinden pflegte, geradezu unwahre Berichte eingesandt zu haben, wie er denn überhaupt in Vives Briefen als ein gewinnsüchtiger und durchaus unzuverläßiger Mensch erscheint. Dieser hatte auch nach Basel ungünstige Berichte über Vives wissenschaftlichen Ruf und die Geltung seines Namens geschickt, die selbst auf Erasmus ihren Eindruck nicht verfehlt zu haben scheinen. Froben hatte den Verlag einiger kleineren Schriften von Vives zurückgewiesen und es wurde behauptet, auf den Rath des Erasmus. Vives will dies nicht glauben, wie er denn überhaupt an seiner Freundschaft und Verehrung für Erasmus standhaft festhielt, während bei diesem ganz gut zu bemerken ist, daß der Freund und der Gelehrte Vives in seiner Gunst steigen oder fallen, je nachdem der Mensch Vives an Gunst und Einfluß bei den Vornehmen steigt oder

lehre zu stecken. Ueber den Unterschied des „copulatim" und „copulative" und die Möglichkeit, den Copulativsatz (copulativa) zu bilden, vgl. Prantl, Gesch. d. Log. IV. S. 131, Anm. 551.

fällt. Vives nahm sich in seinem Unmuth über die Abhängigkeit des schriftstellerischen Erfolges von den Buchhändlern vor, seine schriftstellerische Thätigkeit für längere Zeit einzustellen, sobald er das Buch herausgegeben habe, welches er in diesen Tagen für die Königin von England verfaßt habe. Ohne Zweifel ist damit die institutio feminae christianae gemeint, welche im April d. J. vollendet wurde.*)

Vives nahm seinen Weg nach Spanien über England. Sei es nun, daß er schon auf der Hinreise dort einen glänzenden Empfang fand, der ihn bestimmte, statt nach den Niederlanden, wieder nach England zurückzukehren, sei es, daß er erst im Herbst dort Boden faßte; sicher ist, daß er sowohl vom Könige als auch von der Königin, vom Cardinal Wolsay, der damals auf der Höhe seiner Macht stand, und von zahlreichen andern hervorragenden Männern, darunter natürlich auch Thomas Morus, mit großer Zuvorkommenheit aufgenommen wurde und daß er in England bald nicht nur als Lehrer und Rathgeber hoch angesehen war, sondern auch die Mittel fand, seinen Lebensunterhalt aus der Arbeit weniger Monate zu bestreiten. Unrichtig ist dagegen die vielfach verbreitete Ansicht, Heinrich VIII. habe Vives auf die Widmung des Augustinus hin als Erzieher seiner Tochter Maria nach England berufen und Vives habe theils in dieser Function, theils als Professor in Oxford nun eine Reihe von Jahren ununterbrochen in England verlebt, bis er nach seinem Zerwürfnisse mit dem Hofe nach den Niederlanden zurückgekehrt sei und seinen Wohnsitz in Brügge genommen habe.**) In der That hat Vives von 1523 bis 1528 jährlich einige Zeit in England zugebracht, bald nur einige Monate, bald vielleicht den größeren Theil des Jahres; allein in der Zwischenzeit finden wir ihn stets wieder in Brügge, wo er mindestens die bedeutende Ferienzeit und oft ganze Semester zugebracht hat. Erasmus nennt ihn deshalb scherzweise in einem Briefe vom 15. Oct. 1527 ein „ζῶον ἀμφίβιον, nunc natans apud Britannos, τῆς νομῆς χάριν, nunc nidulans καὶ ᾀογονῶν apud Brugenses," woraus hervorgeht, daß Vives, nachdem er sich 1524 in Brügge verheirathet hatte, seinen eigentlichen Hausstand und festen Wohnsitz dort behielt.

Nach Wood (Athenae Oxonienses p. 63; Ausg. v. 1513 p. 142) hielt Vives in Oxford im Herbst 1523 zwei Antrittsvorlesungen, eine humanistische und eine juristische, und wurde gegen Ende des Jahres feierlich zum Doctor des Civilrechts promovirt. Um diese Zeit sollen der König und die Königin mit den ersten Personen ihres Hofes seine Vorlesungen mit ihrem Besuche beehrt haben.***) Uebrigens ist auch hier von der regelmäßigen und stetigen Besorgung einer Professur, nach unsern Begriffen, gewiß keine Rede. Abgesehen von der bereits erwähnten Beschränkung seines Aufenthaltes in England überhaupt, finden wir auch noch, daß Vives hier seine Zeit zwischen Oxford und London zu theilen hatte. In London scheint Vives den Tag über bei Hofe beschäftigt gewesen zu sein; vielleicht theilweise, aber gewiß nicht ausschließlich mit dem Unterricht der Prinzessin Maria beschäftigt. In einem Briefe an Aegidius Gualopus (ed. Maj. vol. VII. p. 208 ff.) finden wir ihn als regelmäßigen Besucher des Hofes

*) Die Dedication ist vom 5. April, was die Bezeichnung „his diebus" im Briefe an Erasmus vom 10. Mai wohl rechtfertigt. Namèche, S. 22 f. bezieht die betreffende Aeußerung mit Unrecht auf den Studienplan für die Prinzesse Maria, der erst im Herbst desselben Jahres von Vives in England verfaßt wurde.

**) Vgl. z. B. Schwarz, Gesch. der Erziehung, wo noch am ausführlichsten über Vives berichtet wird. Irrthümlich ist hier auch die Angabe, daß Vives Gefangenschaft in England nach dem Jahre 1532 falle und daß Vives sich erst nachher in Brügge verheirathet habe.

***) Wood, a. a. O., führt dies nur als Gerücht an; als Thatsache findet es sich erwähnt bei Gerh. Joh. Vossius in der Dedication zu s. Aristarch; vgl. Majans, vita Vivis, opp. I. p. 76, woselbst ohne weitere Quellenangabe hinzugefügt ist, der König sei oft nach Oxford gekommen, um die Fortschritte seiner Tochter Maria in den Studien zu beobachten. Es ist aber sehr unwahrscheinlich, daß die Prinzessin sich in Oxford aufhielt und auch Vives scheint sie nur in London unterrichtet zu haben.

und wie er im Gefolge der Königin mit zur Messe fährt. Zugleich erwähnt er eine Masse zerstreuender Geschäfte („tot negotiis districtus"), was nicht wohl auf die stetige Thätigkeit des Unterrichtens bezogen werden kann. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß er, wie die Gelehrten in solchen Stellungen häufig, von der Königin als Privatsekretär und literarisches Factotum benutzt wurde. Daß während einer solchen Periode des Hoflebens von ruhigem Arbeiten nicht die Rede sein konnte, geht aus einem andern Briefe hervor (an Miranda, a. a. O. S. 201 ff.), in welchem Vives sich über das Hofleben beklagt und die Schattenseiten seines dortigen Aufenthaltes vielleicht etwas übertrieben schildert. Hier sagt er freilich, er sei „occupatus nihil agendo" und so an das Nichtsthun gewöhnt, daß er sich Geschäfte einbilde, um den wahren und ernsthaften Geschäften zu entgehen. Dies paßt aber auch auf die Stellung des Höflings, der jetzt mit allerlei kleinen, an sich unbedeutenden Aufträgen überhäuft wird und jetzt wieder Stunden lang nichts zu thun hat, als zu warten, bis er in Anspruch genommen wird. Seine Wohnung schildert er als einen elenden Verschlag zwischen einer Menge andrer Schlafzimmer, wo es beständig geräuschvoll zugehe. Er habe darin nicht einmal einen Tisch und kaum einen Sessel, so daß es ihm gar nicht möglich sei, etwas zu lesen, zu schreiben, oder zu meditiren. Dazu komme ein weiter Weg zum königlichen Palast, weshalb er oft vom frühen Morgen bis zur Nacht gar nicht nach Hause komme. Auch klagt Vives, wie öfter in den Briefen aus England, über das Klima und meint, wenn er hier krank werde, so würde man ihn wie einen räudigen Hund auf irgend einen Misthaufen werfen. Hiermit ist die Herzlosigkeit des Hoflebens grell genug geschildert; übrigens rühmt Vives die Gunst des Königs und der Königin, die sich auch in der That erweise (Brief aus Oxford an Cognatus, a. a. O. S. 197). Ohne Zweifel ist damit gemeint, daß er in England, wie ja auch Erasmus andeutet, reichlich seinen Unterhalt fand und für die Zeit der Muße, welche er in Brügge zubrachte, das Nöthige erübrigen konnte. Daß er in dieser Zeit neben andern Einkünften auch ein Jahresgehalt vom Hofe bezog, und zwar wie es scheint, vom Könige und von der Königin besonders, geht aus dem Briefe hervor, in welchem er im J. 1528 dem spanischen Theologen Vergara die Katastrophe erzählt, von welcher er in England betroffen wurde.

Unter so bewandten Umständen hätte Vives wohl auch ohne jenen Vorsatz des längeren Schweigens schwerlich die rechte Muße zu bedeutenderen Arbeiten gefunden, und in der That ist die Epoche seiner Reisen nach England weitaus die unfruchtbarste in seiner schriftstellerischen Thätigkeit. In England selbst ist keine seiner größeren Arbeiten entstanden und überhaupt fast nichts von Bedeutung. Gleich zu Anfang, als vielleicht das Hofleben ihn noch nicht so ganz in seine Strudel gezogen hatte, entstanden in England die beiden Briefe »de ratione studii puerilis,« die Abhandlung »de consultatione« und eine Uebersetzung zweier Reden des Isokrates; alles bestellte Arbeiten; der Isokrates für Cardinal Wolsay. Von den beiden pädagogischen Briefen, deren Inhalt noch später Erwähnung finden wird, ist der zweite an einen Sohn des Lord Montjoie gerichtet, der als Freund und Schüler des Erasmus bekannt ist. Der erste ist der Königin Katharina gewidmet und enthält eine Art von Instruction für den Lehrer der Prinzessin Maria, welche damals acht Jahre alt war.

Wann und wie lange Vives diese Prinzessin selbst unterrichtet habe, vermögen wir nicht mit Bestimmtheit zu sagen, da sich in Vives Werken so gut wie gar keine sichre Spuren dieser Thätigkeit finden, während er doch sonst seiner Schüler sehr gerne Erwähnung thut. Man könnte die Thatsache selbst sogar, ungeachtet der Einstimmigkeit der späteren Ueberlieferung, noch in Zweifel ziehen, wenn es nicht gar zu viel innere Wahrscheinlichkeit hätte, daß Vives in der Zeit jener engen Verbindung mit dem englischen Hofe doch wenigstens zeitweise und in einzelnen Fächern die Tochter der Königin, über deren literarische Bildung er gewiß beständig zu Rathe gezogen wurde, selbst auch unterrichtet hätte. Der Umstand aber, daß Vives für sie einen Studienplan schrieb und ihr noch ein Werk widmete, von welchem gleich die Rede sein wird, beweist in

dieser Hinsicht nichts; wie denn auch die irrthümliche Annahme, Vives habe Philipp II. von Spanien unterrichtet, wohl nur durch Misdeutung der Thatsache entstanden ist, daß Vives diesem seine lateinischen Schülergespräche widmete. Noch weniger darf uns der Umstand, daß Vives überhaupt in der Erziehungsgeschichte zweier so übel berüchtigter Monarchen erscheint, am Geiste seiner Pädagogik irre machen. Abgesehen davon, daß Vives jedenfalls nur sehr vorübergehend und flüchtig auf den Charakter dieser Fürstenkinder einwirken konnte, muß auch erinnert werden, daß die Grausamkeiten, mit welchen sie ihre Regierung befleckt haben, wesentlich durch politische Principien hervorgerufen wurden, und auf die politische Bildung der Prinzen hatte selbst der permanent thätige literarische Lehrer gar keinen Einfluß; geschweige denn der gelehrte Rathgeber, welcher gar nicht oder nur wenig unmittelbar in den Unterricht eingriff. Eins möchte vielleicht zugegeben werden: daß der ernste und ascetische Sinn und die tief religiöse Richtung, welche bei Vives sich mehr und mehr ausbildeten, leicht auch in einem Schüler eine strenge Richtung hervorrufen konnten, ohne das Gegengewicht jener milden Toleranz gegen Andersdenkende und jener stillen kritischen Sonderung des Kernes der Religion von überlieferten Zuthaten, die wir an Vives bewundern müßen, für die aber der Natur der Sache nach erst ein reiferes Alter Verständnis zeigen konnte. Auch darf man nur bedenken, von wie gemeinen Motiven die reformatorische Thätigkeit Heinrichs VIII. ausgieng, so daß selbst der freisinnige Thomas Morus ein Opfer seines Widerstandes werden konnte, und wie schwer Maria in ihrer eignen Person und im Schicksal ihrer Mutter von diesen Bestrebungen des Königs betroffen wurde, um die Standhaftigkeit, mit welcher sie dem katholischen Glauben anhieng, in einem besseren Lichte zu sehen.

Wie wenig Vives geeignet war, fürstlichen Uebermuth und tyrannische Grausamkeit in seinen Zöglingen zu wecken, kann gerade das Werk zeigen, welches er für die Prinzessin Maria in Brügge, wo überhaupt alle bedeutenderen Arbeiten dieser Jahre entstanden, verfaßt hat. Es ist dies das „Satellitium animi,“ welches im Sommer 1524 (die Widmung ist vom 1. Juli datirt), als Vives sich nach seiner Verheirathung mit Margaretha Valdaura längere Zeit in Brügge aufhielt, zu Stande kam. Das „Satellitium“ ist eine Sammlung kurzer Gedenksprüche („symbola“) mit ebenfalls sehr kurz gefaßten Erörterungen, meist moralischen Inhalts; einige darunter mehr in das Gebiet der Lebensklugheit gehörig, die nach antiker Weise von der Moral nicht streng getrennt wird. Der erste lautet: „Scopus vitae Christus;“ der siebente: „virtus instar omnium,“ mit der kurzen Erläuterung: „Wer die Tugend hat, bedarf nichts weiteres, um glücklich zu leben. So haben die Stoiker gedacht, und den Christen ziemt es um so mehr, so zu denken.“ Ueberwiegend werden die Alten benutzt, doch wo sich Gelegenheit bietet, mit einer christlichen Wendung. Den Spruch (155) „sine querela“ erklärt Vives beiläufig für seinen eignen Wahlspruch. — Zu diesem Werke nun schrieb Vives eine Widmung an die Prinzessin Maria, welche jene freimüthige Kritik der Stellung eines Monarchen, die wir bei Vives öfter treffen, mit besonderm Nachdruck entwickelt.

Die Fürsten, heißt es da, pflegen zur beständigen Bewachung ihrer Person von einem Gefolge („satellitium“) begleitet zu werden, ein Brauch, der sich mehr durch sein Alter, als durch seine Weisheit oder Rechtschaffenheit empfiehlt; denn die Fürsten bezeugen dadurch ihre Furcht, die meistens aus einem schlechten Gewissen entspringt. Auch ist keine Leibwache sicherer und treuer, als ein reines Bewußtsein und die Liebe des Volkes; diese aber läßt sich nicht durch Waffengewalt und Schrecken erzwingen, sondern sie wird durch Liebe, Treue, Wachsamkeit und Sorge für das Gemeinwohl gewonnen. Diese Sitte, meint Vives, lasse sich allerdings nicht so plötzlich aufheben und so werden denn Maria's Eltern für ihr leibliches Gefolge sorgen; er aber wolle ihr auf Wunsch ihrer Mutter eine Leibwache für die Seele mitgeben, die ihr mehr Ruhe und Sicherheit geben werde, als alle bewaffneten Schaaren. Weiterhin erklärt Vives,

warum er die einzelnen Sprüche des Satellitium als Wahlsprüche („symbola") bezeichne. Er eifert dabei gegen die thörichte Anmaßung, mit welcher die Fürsten in ihren Wahlsprüchen die ganze Welt bedrohen und schrecken, sich höher stellen, als einem Menschen zukommt und mehr auf ihre Macht trotzen, als Gott vertrauen. Das sei gerade, wie mit den Löwen, Bären, Wölfen, Drachen, Geiern u. s. w. im Wappen, als ob es schön und herrlich und eines Fürsten würdig wäre, den wilden, grausamen und blutgierigen Charakter dieser Thiere zu haben.

Mit diesem Werke ungefähr gleichzeitig muß die „Introductio ad sapientiam" entstanden sein,*) ebenfalls ein populär und praktisch gehaltenes Schriftchen von wesentlich moralischer Tendenz, welches auch äußerlich dem Satellitium darin ähnlich ist, daß es aus lauter möglichst kurz gefaßten, prägnanten Sätzen besteht, welche zwar in Capitel geordnet, gleichzeitig aber, wie die Wahlsprüche des Satellitium, mit einer fortlaufenden Numer versehen sind. In der Abfassung solcher kurzen Sentenzen verräth nun aber Vives ein besondres Geschick, ebenso wie in der zweckmäßigen Anordnung derselben und in der Beschränkung des Ganzen auf einen mäßigen, leicht zu bewältigenden Umfang. Diese äußeren Vorzüge haben ohne Zweifel dazu beigetragen, der Introductio wie dem Satellitium einen so durchschlagenden Erfolg zu sichern. Die Introductio namentlich ist in sehr vielen, meist jedoch erst nach dem Tode des Verfassers erschienenen Ausgaben vorhanden und wurde in mehrere Sprachen übersetzt.**) Viele dieser Ausgaben enthalten zugleich das Satellitium; mehrmals findet man auch beide Werke verbunden mit den beiden Briefen de ratione studii puerilis. Aber auch der Inhalt der Introductio war ganz danach angethan, dem kleinen aber gehaltvollen Schriftchen eine weite Verbreitung zu sichern. Es unterscheidet sich vom Satellitium hauptsächlich durch seinen specifisch christlichen Inhalt und es ist gewiß schon eine beachtenswerthe Thatsache, daß ein solches Büchlein damals ohne Unterschied der Confessionen eine allgemeine Verbreitung finden konnte. Der katholische Standpunct ist, wie gewöhnlich in solchen Werken bei Vives, zwar gelegentlich angedeutet, aber sehr gemildert, ohne eine Spur von Polemik gegen Andersdenkende und in Beziehung auf den Gesammtinhalt völlig zurücktretend gegen dasjenige, was allen christlichen Confessionen gemeinsam ist.

Auf dem Titel der Leipziger Ausgabe von 1538, welche die beiden Briefe de ratione studii, die Introductio ad sapientiam und das Satellitium enthält, findet sich die Bemerkung: „libellus vere aureus, et qui non solum versetur omnium manibus, sed ediscatur etiam dignissimus." Die Bezeichnung der kleineren Schriften, namentlich der moralischen und der erbaulichen, als „libellus aureus" ist eine Ehre, welche Vives von jetzt an häufig zutheil wurde und es scheint fast, als ob sein Ruf erst recht sich ausgebreitet hätte, seitdem er darauf verzichtet hatte, als Stern erster Größe unter den Humanisten zu glänzen.

Inzwischen zogen auch die kriegerischen Ereignisse in Europa seine Aufmerksamkeit auf sich. Getreu seinem Friedensprincip richtete Vives schon am 8. Juli 1524 von

*) Die „Introductio" hat weder Vorwort noch Widmung und ist am Schlusse ohne nähere Angabe des Datums mit Brugis 1524 bezeichnet. In diesem Jahre aber brachte Vives nur Frühjahr und Sommer in Brügge zu.

**) Majans zählt (V. opp. I. S. 82) 13 verschiedene Ausgaben auf, was noch bei weitem nicht erschöpfend sein kann. Zwei in meinem Besitz befindliche Ausgaben (Lipsiae 1538 und Basileae 1539), beide mit dem Satellitium und den Briefen de ratione studii, fehlen bei Majans, desgleichen 4 Cölner und eine Mainzer Ausgabe, die ich mir aus den Katalogen der Münchener Bibliothek notirt habe. Ebendaselbst findet sich zu den von Majans erwähnten Uebersetzungen in's Spanische und Französische auch noch eine deutsche Uebersetzung: „Anleitung zu der rechten und waren Waysheit." Ingolstadt 1546, wobei zu bemerken ist, daß überhaupt viele Schriften von Vives in's Deutsche übersetzt wurden. In Stuttgart findet sich eine Ausgabe der Introductio und des Satellitium von 1704; ein Beweis, wie nachhaltig das Interesse für diese Schriften gewesen ist.

Brügge aus einen Brief an den Bischof von Lincoln, den Beichtvater Heinrichs VIII., in welchem er die Kriege zwischen christlichen Völkern auf das schärfste tadelt und neben der allgemeinen Verurtheilung jedes Krieges auch auf die Gefahr hinweist, die dem christlichen Europa von den Türken drohe, wenn die Fürsten, statt gemeinsam sich gegen die mohamedanische Eroberungssucht zu wenden, sich untereinander zerfleischen und abschwächen. Ohne Zweifel gedachte Vives durch den Bischof auf den König zu wirken, wiewohl der Brief keine directe Andeutung in diesem Sinne enthält. Im folgenden Jahre aber, als Vives sich von dem anstrengenden Londoner Hofleben der Wintermonate in der wissenschaftlichen Atmosphäre von Oxford erholte, sah er sich durch die überraschende Nachricht von der Schlacht bei Pavia und der Gefangennehmung des Königs von Frankreich zu einem stärkeren Anlauf veranlaßt. Er schrieb geradezu an Heinrich VIII. (den 12. März 1525), um ihn auf die Gelegenheit aufmerksam zu machen, durch eine Politik der Milde und Versöhnung allen Fürsten ein glänzendes Beispiel zu geben. Nach einer lebhaften Schilderung der Greuel des Krieges und des Schreckens, von dem Gallien jetzt ergriffen sein werde, ermahnt er den König, sich mit seinem siegreichen Bundesgenossen dahin zu verständigen, daß augenblicklich eine Gesandtschaft abgeschickt werde, um die Franzosen über ihr Schicksal zu beruhigen. Diese solle proclamiren, daß die Sieger nicht mit dem Volke auf Tod und Leben Krieg führen, sondern daß es nur ein Streit um die Herrschaft und um die Grenzen sei, den die Sieger selbst lieber durch freundschaftlichen Schiedsspruch, als durch Gewalt entschieden wissen möchten. Einstweilen werde Frankreich statt eines Königs zwei Beschützer haben und später werde sich auch der König wiederfinden.*) — Im Herbst des gleichen Jahres (8. October 1525) ergreift Vives die Gelegenheit des Friedensschlusses, um von Brügge aus abermals die Mahnung zu einer Politik des Friedens an Heinrich VIII. ergehen zu lassen.

Im October des folgendes Jahres schrieb Vives in Brügge die scharfe Satire „De Europae dissidiis et bello Turcico," in welche zugleich ein lebhafter Ausdruck seiner Verachtung der Hofschranzen und Schmeichler der Fürsten mit eingieng. Die Satire hat die Form eines Gespräches in der Unterwelt, in welchem Minos, Tiresias und zwei eben anlangende Seelen die Hauptrolle spielen. Von letzteren stellt die eine den Höfling vor, der mit schamlosester Unbefangenheit die Laster der Fürsten vertheidigt und die Greuel des Krieges und der Kriegspolitik als selbstverständliche Kleinigkeiten behandelt. Die andre ist die Seele eines durchtriebenen Geschäftsmannes, der von den Zuständen auf dem ganzen Erdboden genau unterrichtet ist und an einer längeren Stelle einen förmlichen Abriß der neueren Geschichte giebt, unterbrochen mit Bemerkungen und Fragen von Tiresias und Minos. Die knappe Zusammenstellung der endlosen Kriegshändel auf christlicher Seite und der beständigen Fortschritte der Türken ist sehr wirksam. Der Ton der ganzen Satire ist herb und düster. Als schließlich Minos meint, man solle einen guten Rath des Tiresias durch Mercur an die Oberwelt schicken, erklärt Tiresias, guter Rath werde dort bei den wild erregten Leidenschaften keine Stätte finden; er wolle aber hier sagen, was zu thun sei. Zuerst führt er weitläufig aus, daß die Christen wahre und sichere Hülfe nur durch Christus selbst finden könnten, wenn sie reuig zu ihm zurückkehrten und allen Hader und Streit untereinander aufgäben. So viel aber auf menschliche Hülfe ankomme, müßten zwei junge Männer sich an ihren weiten Reichen genügen lassen und Frieden und Freundschaft miteinander schließen. Von „jenem Dritten" sei zu hoffen, daß es an ihm nicht fehlen werde. Die Beziehung auf Karl V., Franz I. und Heinrich VIII. ist hier mit Händen zu greifen. Sodann hebt Tiresias noch ganz besonders hervor, daß die Sicherheit des ganzen christlichen Abendlandes mit Deutschland stehe und falle. Minos fragt, ob nun wohl die

*) „Nec postea regem defuturum;" wie es scheint, wird absichtlich im Zweifel gelassen, ob der französische Thron wieder an Franz I. zurückzugeben sei; cf. VI. p. 451 ed. Maj.

Christen danach handeln würden, aber der Spruch des Sehers lautet: „Aut facient, aut non facient.“ Sicher sei nur das eine, daß sie es, wenn sie nicht so handeln, einst, und vielleicht bald, bereuen werden.

Wir haben die chronologische Folge der Werke hier verlassen, um die Arbeiten für den allgemeinen Frieden aus der Zeit seiner Beziehungen zu Heinrich VIII. zusammenzustellen. Zwar trägt auch das größere Werk „de concordia et discordia,“ welches Vives im J. 1529 Kaiser Karl V. widmete, am Schluß des Textes in beiden Gesammtausgaben (und also vermuthlich auch in der mir unbekannt gebliebenen Originalausgabe) die Zahl 1526, allein hier ist ein Druckfehler zu vermuthen, da alles dafür spricht, daß Vives dies Werk erst nach seinem Bruch mit Heinrich VIII. verfaßt und unmittelbar nach der Vollendung dem Kaiser gewidmet hat. Wir haben jedoch eine andre Arbeit übergangen, die zu Vives' allerbedeutendsten Leistungen gehört: die Schrift de subventione pauperum, welche im Winter 1525 auf 26 in Brügge verfaßt und mit Widmung vom 6. Januar 1526 dem Senate der Stadt überreicht ward.

Die Schrift de subventione pauperum ist historisch denkwürdig als die erste durchdachte und mit völliger Klarheit hingestellte Theorie einer allgemeinen bürgerlichen Armenpflege, und bei der weiten Verbreitung, welche auch dieses Werk gefunden hat, ist kaum zu bezweifeln, daß dasselbe auch auf die spätere Einführung der bürgerlichen Armenpflege, zunächst in England, von Einfluß gewesen ist. Der eigenthümliche und neue Standpunct, den Vives hier einnimmt, ist eben der, daß zwar die Motive zur Durchführung einer allgemeinen Armenpflege wesentlich religiöse sind, die Sache selbst aber als eine Angelegenheit nicht der Kirche, sondern des christlichen Staates betrachtet wird. Daß der letztere die Pflicht habe, nicht nur das Wohl der reichen Bürger, sondern auch das der armen zu fördern, liegt nach Vives' Auffassung schon im Wesen des Staates und da das Christenthum verbietet, den Nächsten Noth leiden zu lassen, so ergiebt sich daraus die Pflicht des christlichen Staates von selbst. Daß aber die Armenpflege nicht nur kein Monopol der Kirche bleiben, sondern nach Vives der Kirche so viel als möglich entzogen werden soll, dafür liegt der Grund, wie offen ausgesprochen wird, schon im Mistrauen gegen den Klerus und in der Thatsache, daß die total verweltlichte Kirche durch ihre treulose und selbstsüchtige Verwaltung der Armengüter den gegenwärtigen Zustand verschuldet hat. Aber auch an und für sich hält Vives dafür, daß die Vertheilung der nothwendigen Spenden und die nach seinem System davon unzertrennliche Ueberwachung der Armen ein der weltlichen Obrigkeit zukommendes Geschäft sei, während die Diener der Kirche genug zu thun haben, wenn sie ihre Pflicht der Lehre und Erbauung des Volkes ganz erfüllen wollen. Nach seiner Auffassung sind allerdings ursprünglich die christlichen Liebesgaben zu den Füßen der Apostel niedergelegt worden; dann übertrug man ihre Verwaltung den Diakonen, später aber weltlichen Beamten, weil der Eifer zur Lehre und Predigt unter den Dienern der Kirche zu lebendig war, als daß er sich mit dem Geschäft der Spende hätte vereinigen lassen. Dann seien aber mit dem Verfall der christlichen Sittenreinheit Uebelstände in dieser Verwaltung hervorgetreten, die bewirkt hätten, daß man die Armengüter den Bischöfen übergab, die damals noch unbedingtes Vertrauen genoßen. Im Verlaufe der Zeit aber begann die Kirche mit dem Luxus der Fürsten zu wetteifern; dazu brauchte man Geld und die Bischöfe und andre geistliche Würdenträger verwandten das Gut der Armen für sich selbst. „Möchte doch,“ setzt Vives hinzu, „der Geist Gottes sich rühren und sie daran erinnern, woher sie es haben, von wem es gegeben ist und in welchem Sinne, und möchten sie beherzigen, daß es das Vermögen der Armen ist, worauf ihre Macht beruht.“ Ihr wahres Amt sei, zu lehren, zu trösten, zu ermahnen, zu heilen (dies würden sie können, meint Vives, wenn sie selbst so sehr auf Christus vertrauten, wie sie verlangen, daß andre ihnen vertrauen); sie sollten vielmehr nach dem Beispiele des Apostels Paulus von ihrem geringen Einkommen den Armen noch abgeben. Wenn Bischöfe, Aebte u. s. w. wollten, so könnten sie schon allein aus der Ueberfülle ihrer

Einkünfte den größten Theil der Armen unterhalten; wenn sie nicht wollen, wird Christus sie strafen. Gewaltsame Selbsthülfe will Vives nicht, weil es noch besser sei, daß den Armen etwas entzogen bleibe, als daß Streit entstände. Keine Geldsumme, sei sie auch noch so groß, darf den Christen so viel werth sein, daß sie darüber zu den Waffen griffen. Wo aber der Staat eine Aenderung herbeiführen kann, ohne daß Bürgerkrieg zu befürchten ist, da scheut sich Vives auch nicht vor durchgreifenden Maßregeln. So will er z. B., daß die Hospitäler alle unter Staatsverwaltung gestellt werden sollen; er habe gehört, die Einkünfte derselben seien so bedeutend, daß sie bei richtiger Verwaltung für alle Armenbedürfnisse, sogar für außerordentliche Nothfälle, ausreichen würden. Ebenso will er mit den Frauen kurzen Proceß machen, die ursprünglich zum Zweck christlicher Dienstleistungen in Hospitäler eingetreten seien, dann aber die Armen fern gehalten und sich aus Dienerinnen zu Herrinnen gemacht hätten. Solche Anstalten sollen ohne weiteres ihrer ursprünglichen Bestimmung wiedergegeben werden. Reiche Hospitäler sollen ärmere unterstützen; ein Ueberfluß an Geld soll überhaupt nie vorhanden sein. Was zu viel ist, schicke man lieber an andre Orte. Wenn es fehle, veranstalte man außerordentliche Sammlungen. Vor allen Dingen soll man sich aber hüten, daß nicht die Geistlichen unter dem Vorwande der Religion und um Messen dafür zu lesen, das Geld für sich verwenden.

Mit den Armen selbst verfährt Vives durchaus nicht schwach oder weichlich. Die Greuel des Bettelwesens damaliger Zeit werden vielleicht nirgends so nachdrücklich geschildert, wie hier; auch ist der Verfasser überzeugt, daß er zwei Hauptclassen von Gegnern haben wird: die Bettler selbst und die bisherigen Verwalter der Armengüter. Sehr richtig wird geschildert, wie die Bettler sich an ihr Elend selbst gewöhnen und den Reiz des Vagabundenlebens über alles stellen und wie sie die Arbeit ärger scheuen als die Pest. Aber hier soll durchgegriffen werden. Die arbeitsfähigen sollen von den andern streng gesondert und zwangsweise zur Arbeit herangezogen werden und zwar sollen diejenigen, welche ihr Hab und Gut unter Ausschweifungen vergeudet haben, zu den beschwerlichsten Arbeiten angehalten und schlechter unterhalten werden, als die andern. Specieller auf das Einzelne einzutreten, würde hier zu weit führen. Wir bemerken nur noch, daß sich in der ganzen Abhandlung sehr wenig Verfehltes oder schlechthin Unausführbares findet; sie eilte ihrer Zeit voran, trägt aber durchweg das Gepräge eines eminenten Verstandes, verbunden mit ernster und edler Gesinnung.

In den Jahren 1526 und 1527 war der Briefwechsel zwischen Erasmus und Vives wieder sehr lebhaft. Zwar ist nur ein Theil der Briefe aus dieser Zeit erhalten, doch sehen wir daraus deutlich, wie das Verhältnis beider Männer sich geändert hat. Erasmus hat für die ethische Richtung, welche Vives jetzt eingeschlagen hat, kein Verständnis; seine neueren Schriften liest er kaum. An dem Werke de femina Christiana lobt er einzelnes, ist aber mit dem Stil nicht zufrieden; die späteren Schriften finden gar keine Erwähnung mehr. Auch übergieng Erasmus in seinem Dialog „Ciceronianus,“ welcher 1528 erschien, den Namen Vives bei der Erwähnung tüchtiger Schriftsteller, was diesen in früherer Zeit ernstlich betrübt und verletzt haben würde. Jetzt, wo er den Ehrgeiz, als Humanist zu glänzen, mit einem gediegenen Streben vertauscht hat, schreibt er sehr ruhig darüber (Brief an Erasmus vom 1. Oct. 1527). Dagegen war Vives damals für Erasmus von ungemeiner Wichtigkeit wegen seiner einflußreichen Verbindungen in England, in den Niederlanden und besonders auch in Spanien, wo der immer heftiger entbrennende Meinungsstreit damals gerade sich wesentlich um Erasmus und seine Lehre drehte. Vives sandte einen ausführlichen Bericht über den Stand dieser Angelegenheiten an Erasmus, ließ ihm aus England und den Niederlanden stets die neuesten Nachrichten über den Verlauf der theologischen Streitigkeiten zukommen, vermittelte Briefsendungen und vertrat die Sache des Erasmus in seinen Kreisen, so gut er konnte. Dagegen scheint er die Auctorität des Erasmus in Anspruch genommen zu haben, um den König von England, der damals eben seine Scheidung von der Königin Katharina

eifrig betrieb, auf den rechten Weg zurückzuführen. Anders wenigstens lassen sich die Worte des Erasmus aus einem Briefe vom 2. Sept. 1527: »Negotio Jovis et Junonis absit, ut me admisceam« nicht wohl deuten. Daß Erasmus sich hüten würde, hier einzugreifen, war vorauszusehen und Vives scheint überhaupt in dieser Angelegenheit mehr Treue und Gewissenhaftigkeit als Menschenkenntnis bewährt zu haben, da er von dem Versuche nicht abließ, den von blinder Leidenschaft fortgerissenen König durch Vernunftgründe zu seiner Pflicht zurückzuführen.

Im J. 1528 trat infolge dieser Angelegenheit für Vives eine fatale Wendung der Dinge ein. Er berichtet selbst darüber in dem bereits erwähnten Briefe an Vergara: „Von dem Streit zwischen dem Könige und der Königin wirst du gehört haben. Es ist ja eine der ganzen Welt bekannte Geschichte. Ich habe mich auf die Seite der Königin geschlagen, deren Sache mir die bessere schien, und habe ihr mit Wort und Schrift Hülfe geleistet. Dies hat den König so beleidigt, daß er mich für 6 Wochen in Gewahrsam nehmen ließ,*) woraus ich entlassen wurde mit der Bedingung, den königlichen Palast nicht zu betreten. Ich hielt es daher für das klügste, nach Hause (Brügge) zurückzukehren und dies rieth mir auch die Königin durch einen heimlich gesandten Brief. Nach einigen Monaten wurde der Cardinal Campeggio als Richter in dieser Angelegenheit nach Britannien geschickt. Der König verlangte mit großer Eilfertigkeit, daß die Königin sich Sachwalter bestelle, um ihre Sache vor den Cardinälen Campeggio und Wolsay vertreten zu lassen. Die Königin berief mich zu ihrem Beistande; ich aber erklärte, daß es ihr nichts nütze, vor jenem Forum von irgend jemanden vertheidigt zu werden; es sei besser für sie, ohne alles Verfahren verurtheilt zu werden, als mit dem Schein einer Vertheidigung. Der König suche nur einen Vorwand gegenüber seinem Volk, damit die Königin nicht ungehört verurtheilt zu sein scheine; das Uebrige kümmre ihn nicht sehr. Nun zürnte mir auch die Königin, weil ich es nicht vorzog, augenblicklich ihrem Willen zu gehorchen, statt meinem eignen Urtheil zu folgen; aber mein eignes Urtheil gilt mir so viel, als alle Fürsten zusammen. So kam es, daß der König mich als Gegner ansah und die Königin als ungehorsam und widerspenstig, und daß beide mir das Jahresgehalt entzogen."

Der Brief ist etwa drei Jahre nach jenen Ereignissen geschrieben und Vives fügt hinzu, er wundre sich selbst, wie er sich seitdem durchgebracht habe, und er erkenne daran, wie viel mehr es ist, was Gott uns schweigend giebt, als was von Menschen unter großem Geräusch errungen wird. Im J. 1531 schrieb Vives auch noch einmal an Heinrich VIII. Er erwähnt in diesem Briefe mit Dank der früheren Gaben des Königs, ist aber weit davon entfernt, eine Erneuerung des alten Verhältnisses zu versuchen. Vielmehr ist der Brief ein letzter Versuch, dem Könige in der Scheidungsangelegenheit in's Gewissen zu reden. Nachdem er also die blinde Leidenschaft desselben anläßlich jenes fingirten Gerichtsverfahrens so richtig beurtheilt hatte, sieht er sich hier doch noch einmal zu dem fruchtlosen Versuch einer Einwirkung durch Vernunftgründe getrieben. Man sieht, daß aufrichtige Theilnahme für die Königin und die Prinzessin Maria und ernste Besorgnis wegen zukünftiger Bürgerkriege infolge der Unsicherheit der Thronfolge ihn zu diesem Schritte bestimmten. Den letzteren Grund hebt Vives ausdrücklich hervor und giebt als Hauptmotiv seines Schreibens die Liebe zu Britannien an, dem er so viel verdanke, und die Sorge für den Frieden der christlichen Welt, die schon ohnehin von so vielen Streitigkeiten zerrissen sei, daß jede Vermehrung zum Untergang führen könne.

Die Nachrichten über Vives äußeres Leben fließen von hier an immer spärlicher. Als sicher dürfen wir annehmen, daß Vives seinen Wohnsitz unverändert bis an sein Ende in Brügge behielt, wo er die bedeutenden Werke, welche dieser letzten Periode

*) „Ut me libera custodia juberet detineri sex hebdomades," also nicht sechsmonatliches Gefängnis, wie z. B. bei Schwarz a. a. O. und sonst häufig berichtet wird.

seines Lebens angehören, in Muße, wenn auch vielleicht zeitweise von Nahrungssorgen belästigt, ausarbeiten konnte. Wenn Majans annimmt, Vives habe diese Jahre in drückendster Armut verlebt, so ist das wohl übertrieben. Seine Frau und ihre Geschwister betrieben wahrscheinlich das kaufmännische Geschäft im elterlichen Hause weiter. Im J. 1529 floh Vives mit seiner Frau vor der schrecklichen Epidemie des englischen Schweißes nach Lille (»Insula«?); als auch hier die Krankheit ausbrach, ließ sich seine Frau, die sich gar nicht fürchtete, nicht länger halten und kehrte nach Brügge zurück. Vives konnte sich, wie es scheint, trotz seiner stoischen Grundsätze noch nicht zur Rückkehr entschließen und nahm sich vor, mit seinem Schwager Valdaura, der in Paris Medicin studirte, dorthin zu reisen und seine alten Freunde noch einmal zu besuchen. Er kehrte aber dann, als günstigere Nachrichten von Hause eintrafen, ebenfalls unterwegs wieder um. Später, im J. 1536, hielt Vives noch einmal in Paris Vorlesungen, und zwar über den Hyginus, von dem er gleichzeitig auch für seine Zuhörer eine neue Ausgabe besorgte. Näheres wissen wir über diesen Aufenthalt nicht; ebenso ist unbekannt, ob diese Vorlesungen in Paris ganz vereinzelt waren, oder ob Vives während dieser Periode wieder öfter ein akademisches Semester mitmachte. Im J. 1531 ließ Vives eine Schwester aus Spanien zu sich kommen, damit sie sich entweder in den Niederlanden verheirathen oder in seiner Familie bleiben könne; ein Umstand, der nicht gerade für drückende Armut spricht. Zu gleicher Zeit freilich bemühte sich Vives, durch den Kaiser wieder eine gesicherte Existenz zu erlangen, vielleicht ein Jahresgehalt, wie das in England verlorene; ob mit Erfolg, wissen wir nicht, doch scheint das freundliche Verhältnis zum Kaiser sich wieder hergestellt zu haben. Von einem nennenswerthen Einfluß eines so frei denkenden Mannes auf den Kaiser konnte in dieser Zeit natürlich keine Rede mehr sein; doch zeigt der Umstand, daß er seine lateinischen Schülergespräche zunächst für den Gebrauch beim Unterricht Philipps II. verfaßte, daß der Kaiser ihm großes Vertrauen schenkte. In den Jahren 1537 bis 1539 war Vives mehrmals für längere Zeit in Breda, bei der Herzogin von Nassau, einer vornehmen Spanierin von Geburt, welche Vives Schülerin gewesen sein soll.*) Im December 1538 schreibt Vives sogar, er werde bis zum nächsten Frühling in Breda bleiben, um die Gräfin in ihrer großen Trauer über den Tod ihres Gemahls nicht im Stiche zu lassen. Diese jedenfalls hochgebildete Dame heirathete später den Herzog von Calabrien, welcher als Statthalter in Vives Vaterstadt Valencia residirte und dort wurde sie eine einflußreiche Beschützerin der Wissenschaften. Vives erwähnt sie als hoffnungsvolles Mädchen schon in seinem Buche »de Christiana femina« (IV. p. 83 ed. Maj.); ob er sie aber schon damals (1523) unterrichtet hatte, oder ob er erst später während seines Aufenthaltes in Breda ihr Lehrer wurde, ist nicht mit Bestimmtheit zu sagen.

Seit seiner Rückkehr aus England klagte Vives, der auch früher schon oft mit Krankheiten und Unwohlsein zu kämpfen hatte, mehr und mehr über ein Gichtleiden, welches immer hartnäckiger wurde. Trotzdem blieb er fast ununterbrochen geistig thätig und seine größten und einflußreichsten Werke entstammen dieser Epoche. Als er am 6. Mai 1540 zu Brügge starb,**) hinterließ er noch das große apologetische Werk de veritate fidei Christianae, an welchem er, nach dem Zeugnis des Herausgebers Cranefeld, mehr gearbeitet haben soll, als an irgend einem seiner früheren Werke. Kaum hatte er dasselbe vollendet, als er den Schmerzen seiner Gicht und eines Steinleidens und den hinzutretenden Fiebern erlag. Er brachte sein Alter auf 48 Jahre und 2 Monate.

Von den Werken dieser Periode gehört die noch nicht erwähnte ethische Abhand-

*) Vgl. vita Vivis, I, p. 216 ff. ed. Maj.

**) Da Vives Todesjahr sehr verschieden angegeben wird, so verdient hervorgehoben zu werden, daß Majans I. p. 161 die Inschrift seines Grabdenkmals anführt, welche hierüber die genaue Angabe enthält, daher über diesen Punct wohl kein Zweifel mehr bestehen kann.

lung »de officio mariti,« aus dem Jahre 1528, der Anlage nach eher in die frühere. Sie bildet ein Gegenstück zu den Büchern de femina Christiana und ist entstanden aus einem Anhang, welchen Vives zur spanischen Uebersetzung dieses Werkes, ebenfalls in spanischer Sprache, geschrieben hatte.

Im J. 1529 verfaßte Vives, ergriffen von den Schrecknissen der Schweißkrankheit, die sich damals aus England über die Niederlande verbreitete, einen vollständigen Gottesdienst mit Gesängen im alten Kirchenstil, Responsorien, Messe und Predigt. Dies Werk widmete er unter dem Titel: »Sacrum diurnum de sudore domini nostri Jesu Christi« der Prinzessin Margaretha, Statthalterin der Niederlande, mit dem Wunsche, daß es zu einem allgemeinen und jährlich wiederkehrenden Gottesdienste benutzt werde. Dies ist nun zwar nicht geschehen, das Werk selbst aber ohne Zweifel gut aufgenommen worden. Im J. 1532 erschien eine neue Auflage desselben bei den Gebrüdern Trechsel in Leiden mit einem kurzen Vorwort des Verlegers, welches dem Büchlein überschwengliche Lobsprüche spendet. In der That ist dasselbe an Kraft und Erhabenheit des Ausdrucks und an Tiefe der Empfindung allen Erbauungsschriften unsres Verfassers vollkommen ebenbürtig; an Reinheit der evangelischen Färbung steht es vielleicht bei strengster Einhaltung der katholischen Formen allen andern voran; nur daß hie und da die classische Gelehrsamkeit noch mehr hineinspielt, als für einen solchen Gegenstand passend ist.

Im gleichen Jahre*) widmete Vives Kaiser Karl V. das umfassende Werk „De concordia et discordia," in welchem seine bereits mehrfach erwähnten Friedensbestrebungen ihren systematischen Ausdruck fanden. Je mehr Vives einsah, daß seine brieflichen Friedensmahnungen an die Fürsten und ihre Rathgeber fruchtlos sein müßten, desto mehr fühlte er sich dazu gedrängt, seine Meinung in einem Werke niederzulegen, das von seiner Gesinnung Zeugnis ablegen und dessen Abfassung seinen Geist beruhigen sollte.**) Gleichwohl unterließ Vives es auch hier nicht, wenigstens im Dedicationsschreiben dem Kaiser direct in's Gewissen zu reden. Nach einer lebhaften Schilderung der Verwüstungen des Krieges und der Nothwendigkeit eines dauernden Friedens ruft Vives aus: Glücklich der Mann, wer es auch sei, dem es vergönnt sein wird, der Welt diesen Frieden zu geben! Hätte doch Gott den vielen Privatmännern, welche den guten Willen dazu haben, auch die Macht gegeben, oder möchtet ihr Fürsten, denen er die Macht gegeben hat, auch den guten Willen hinzufügen! Vives schildert dann, wie Karl V. durch Gottes Fügung eine so großartige Macht erlangt und in der That auch schon einen Anfang zur Friedensstiftung gemacht habe. Allein das seien alles nur Zeichen seines göttlichen Berufs, dessen er sich jetzt erst würdig erweisen müße. „Wenn ich glaubte, daß du so hochmüthig und gottlos wärest, alles, was du erreicht hast, deiner eigenen Kraft, deinen Geistesgaben und deiner Klugheit zuzuschreiben, so würde ich versuchen, einen so verderblichen Gedanken mit aller Macht der Rede deiner Brust zu entreißen; aber da ich weiß, daß du für alles dem Dank bringst, von dem es dir gegeben ist, so will ich hierüber nicht viele Worte machen." Zwei Dinge verlangt Vives schließlich von Karl V.: Herstellung eines dauerhaften Friedens zwischen den Fürsten und Versöhnung im Streite der Meinungen („concordia opinionum"); das letztere sei wichtiger, aber auch schwieriger. Die Gründe hiefür werden mit vielem psychologischem Takt entwickelt. Mit Drohungen und Schrecken, heißt es unter anderem, könne man den Geist nicht zwingen, es bedürfe daher der äußersten Kunst und Klugheit, um auf diesem Gebiete sein Ziel zu erreichen. Hier fällt Vives als christlicher Philosoph

*) Die Widmung ist vom 1. Juli; diejenige des Sacrum diurnum erst vom 10. November, nachdem im October die oben erwähnte Flucht vor der Seuche stattgefunden hatte. Die Reihenfolge ist geändert, um einiges Gleichartige hier nacheinander folgen zu lassen.

**) Vgl. folgende Worte aus einem Briefe an Budäus, opp. VII., 219 ed. Maj.: „Accipies a Valdaura meo librum „de concordia" scriptum a me proxima aestate, dum me horum temporum miseret; et quando remedium tot malis adferre nequeo propter imbecillitatem virium, chartis saltem animum meum testor, in quo uno me consolor et utcunque acquiesco."

einigermaßen aus der Rolle und die Jesuiten, welche so viel aus Vives gelernt haben, während sie doch die Verbreitung seiner Werke zu hemmen suchten, haben später diese Idee einer psychologisch berechneten Bekehrungskunst ganz gut mit den von Vives verworfenen Gewaltmitteln zu vereinigen gewußt. Wie viel höher steht hier nicht Thomas Morus mit seinem, freilich nur in der „Utopie“ niedergelegten Ideal einer völligen Glaubensfreiheit! Es ist der Unterschied zwischen Engländer und Spanier; doch dürfen wir nicht vergessen, daß auch Vives keineswegs darauf ausgieng, den ganzen Inhalt des damaligen katholischen Glaubens wieder über alle Gemüther auszubreiten, sondern daß er vom allgemeinen Concil eine bedeutende Vereinfachung und Reinigung der Glaubenslehre hoffte und eine große Zahl streitiger Lehren dem Belieben eines jeden grundsätzlich überlassen wollte. Deshalb dringt Vives auch jetzt schon mit weniger Eifer als früher auf das Concil selbst und legt weit mehr Nachdruck auf eine möglichst freie Berathung und kluge Leitung desselben, damit nicht, statt der Heilung der vorhandenen Uebel, im Gegentheil der Kirche eine unheilbare Wunde geschlagen werde.

Wir können auf den reichen Inhalt des Werkes hier nicht im einzelnen eingehen, wollen aber doch noch eine Stelle aus dem zweiten Buche hervorheben (V. 250 ff. ed. Maj.), an welcher von der Zwietracht zwischen Geistlichen und vom Religionsstreite die Rede ist. Viele Geistlichen, heißt es hier, weichen an Zahl der Soldaten nicht den weltlichen Fürsten, führen Kriege, wie nur irgend einer der alten Feldherrn, und Processe wegen des geringsten Vortheils, wie die Rabulisten und Sykophanten in Rom und Athen. Kaufen darf man eine Pfründe nicht, aber sie einem andern durch Belästigungen, Proceß, Betrug, Haß und Schmähung entreißen, durch Bestechung von Sachwaltern und Richtern, durch Waffengewalt und Raub — das darf man. Als ob dies nicht viel schlimmer wäre, als die Bezahlung! Weiterhin wird besonders die Verfolgungssucht der Mönche gegeißelt. Unter sich haben sie innerhalb der Klöster die unglaublichsten Feindschaften wegen kindischer Ursachen, wenn sie aber ihren Haß nach außen richten, sind sie alle darin einig, dem Gegner so viel als immer möglich zu schaden. Was einem von ihnen misfällt, und zwar nicht etwa dem gebildetsten und urtheilsfähigsten, sondern vielleicht dem Koch oder dem Thürhüter oder irgend einem von denen, die nicht einen Schatten von wissenschaftlicher Bildung haben, das nennen gleich viele andere von ihnen gottlos, lästerlich, Aergernis gebend, ketzerisch, wenn sie es auch weder gelesen noch gehört oder gesehen haben. Und mit diesem Geschrei trachten sie nach dem Leben, der Ehre und dem Vermögen des Gehaßten. Sie leben von der Wohlthätigkeit des Volkes und freuen sich doch, darum gefürchtet zu werden und rühmen sich, daß sie denen Schrecken einflößen, von denen sie unterstützt werden, und daß sie ihnen gewaltig schaden können. „Dementes, qui ita sentiunt!“ Wissen sie denn nicht, wie schwach eine Macht ist, welche sich auf Furcht stützt? wie viel dauerhafter wenn sie auf Liebe gegründet würde? Darauf wird die verderbliche Wirkung des Beispiels der Geistlichen hervorgehoben und dies mit der Religionsspaltung in Verbindung gebracht, weil durch die Leidenschaftlichkeit der Geistlichen das Wort Gottes an Auctorität und Einfluß verliere. Von den dogmatischen Händeln, meint Vives, seien viele der Art, daß es sich dabei um eine bloße Verschiedenheit des Ausdrucks handle. Beide meinen oft dasselbe, aber die einen wollen durchaus bei der altgewohnten Ausdrucksweise bleiben, die andern gerathen in den heftigsten Zorn, wenn nicht jedermann ihren neuen Meinungen zustimmt. Diese sind freilich in einigen Fällen vom Bisherigen total verschieden, oft aber ist der ganze Streit wie derjenige der Knaben, wenn sie dasselbe behaupten, aber mit verschiedenen Worten, wie „Non est pilus leonis, sed leoninus,“ und sich darüber aufs äußerste ereifern. Freilich müße das, was ein gehörig versammeltes Concil beschlossen hat, feststehen, damit nicht alles in's Wanken komme, was aber einigen gut geschienen hat und was mit menschlichem Meinen und Denken erforscht ist, das braucht nicht bei allen so viel zu gelten, daß darüber Glaubensentscheide gefaßt würden, die nur zu Haß und Spaltung führen. So kommt man zu dem gegenseitigen Vorwurf der Ketzerei und zu einem Haß,

bei dem man den andern nicht mehr als Christen gelten läßt, und während es nichts schrecklicheres giebt, als jemanden den Vorwurf der Ketzerei zu machen, führen beide Theile nichts mehr im Munde, kein Geschoß schleudern sie schneller als dies. Ist das die Sanftmuth und christliche Liebe, welche beide Theile unablässig loben und predigen, während sie doch von nichts weiter entfernt sind? Beide Parteien kämpfen mit dem bittersten Haß und mit Anstrengung aller Kräfte; wenn sie können, mit Feuer und Schwert, wenn sie das nicht können, mit möglichst feindlichem Sinn und möglichst giftigen Worten; natürlich beiderseits nach dem Beispiel jenes sanftmüthigen Christus, der, als er geschlagen wurde, weder schlug noch drohte: er, der Herr des Himmels und der Erde, der alle mit einem Worte seines Mundes hätte vertilgen können. — Weiterhin wird nochmals gezeigt, daß keine äußere Gewalt noch Drohung im Stande ist, den Menschen zu zwingen, anders zu denken, als es seinem Geiste entspricht, wenn auch vielleicht anders zu reden. Die aber, welche sich von den Bekennern der christlichen Liebe so grausam behandelt sehen, kommen dadurch in solche Wuth, daß sie alles umzustürzen wünschen, um nur jenes Joch los zu werden; ja, daß sie selbst lieber unter der Türkenherrschaft leben möchten, als unter diesen Menschen, die ihnen als Türken mit christlicher Maske erscheinen müßen.

An dies Werk schließt sich als eine Art Fortsetzung oder Ergänzung das Buch „de pacificatione" an, welches Vives gleich nach Vollendung der vier Bücher „de concordia et discordia" verfaßte und dem Erzbischof von Sevilla widmete. Hier durchgeht Vives, mit Reichthum und Adel beginnend, alle Lebensstellungen und Stände, um zu zeigen, daß sie alle in ihrem Kreise die Aufgabe haben, Frieden zu stiften. Die Art, wie er hier namentlich auch von den Päpsten die unbedingte christliche Selbstverleugnung bis zum Tode fordert, mag auf die hohe Geistlichkeit damaliger Zeit einen seltsamen Eindruck gemacht haben. Ungefähr um dieselbe Zeit muß auch das kleine Schriftchen „de vita sub Turca" erschienen sein,*) in welchem Vives die Neigung eines Theiles der Christenheit, sich lieber den Türken zu unterwerfen, als länger die Unterdrückung ihrer dem Namen nach christlichen Fürsten zu dulden, mit dem Nachweise bekämpft, daß alle anderen Uebel kleiner und eher zu ertragen seien, als der Verlust der Freiheit an einen Herrscher, der mit unserem Glauben zugleich unsere Person verachtet und der die Unterworfenen mit Hohn und Grausamkeit in jeder Weise zu entwürdigen sucht.

Da wir mit dem biographischen Theil zu Ende eilen, sei hier gleich noch die letzte Schrift ethisch-politischen Inhalts angeschlossen, welche erst im J. 1535 erschien: „De communione rerum, ad Germanos inferiores." Vives wendet sich hier gegen die Wiedertäufer, deren Treiben ihn offenbar mit größtem Unwillen erfüllt hatte. Gleichwohl tritt diese gereizte Stimmung nur in der Einleitung offen hervor. Hier giebt Vives zu verstehen, daß die Reformation **) in Deutschland den Anstoß gegeben habe zu immer weiter gehenden Zweifeln, Streitigkeiten und Neuerungen. Zuletzt sei man so weit gegangen, die Gemeinschaft aller Dinge zu fordern und sie mit Mord und Brand durchsetzen zu wollen. Da sei es nicht zu verwundern, vielmehr ganz in der Natur der Sache liegend, daß die Obrigkeit diesen Brandstiftern mit gleicher Waffe entgegen-

*) Nach Namèche, S. 112, wurde das Schriftchen mit den beiden vorher erwähnten Werken zusammen Antwerpen 1529 gedruckt. Majans I. S. 98 sagt nichts davon, daß diese Ausgabe auch das Schriftchen „de vita sub Turca" enthalte. Es ist aber nicht unwahrscheinlich, da im J. 1532 in Straßburg eine deutsche Uebersetzung desselben erschien.

**) V. p. 465 ed. Maj.: „Olim in Germania res pietatis erant ita constitutae, ut firmae ac stabiles gratissima quiete perseverarent" .... „inventus est, qui primum auderet quaedam in dubium revocare, initio modice ac verecunde, mox aperte" u. s. w. — Namèche benutzt diese Stelle, p. 115, um die Ansicht Osianders zu widerlegen, daß Vives zum Protestantismus neige. Bei dieser Frage ist aber stets zu unterscheiden, ob von Vives Auffassung des Christenthums oder von seiner Stellung zur Reformation als kirchlich-politischem Act die Rede ist. Diesen hat Vives nie gebilligt, wenn auch selten angegriffen.

trete, daß man sie, wie ein gefährliches Raubthier, im Interesse des Friedens der Gesellschaft unschädlich zu machen suche. Vives will dann aber nicht alle Anhänger der neuen Meinung so behandelt wissen, sondern nur die verwegenen und verbrecherischen Anstifter. Von diesen unterscheidet er eine zweite Classe: diejenigen, welche sich nur durch Arbeitsscheu und Begehrlichkeit haben hinreißen lassen; diese, meint Vives, werden sich leicht im Zaume halten lassen. Eine dritte Classe endlich besteht aus Leuten, welche durch Misdeutung von Bibelstellen wirklich dahin gekommen sind, die Gemeinschaft aller Dinge für recht und geboten zu halten. Diese müßen durch vernünftige Widerlegung auf den rechten Weg zurückgebracht werden und an sie will Vives sich wenden. Die Widerlegung selbst ist eine lebhafte und dabei doch geduldige Verfolgung aller möglichen Scheingründe, denen das Urtheil des gesunden Menschenverstandes, mit ähnlichen Wendungen, wie sie auch heute noch üblich sind, überall entgegengehalten wird. Eine tiefere Untersuchung des Gegenstandes kann man dabei freilich vermissen und namentlich muß es auffallen, daß Vives, der so sehr für Plato schwärmte, den Communismus der platonischen Republik hier nirgend erwähnt. Am meisten Kraft haben übrigens auch hier stets diejenigen Argumente, mit welchen Vives die Anwendung von Gewalt zur Durchführung des vermeintlich richtigen Grundsatzes bekämpft.

Die Besprechung von Vives Hauptwerk, „de disciplinis," welches im J. 1531 erschien und dem Könige von Portugal gewidmet wurde, führt so unmittelbar auf seine pädagogischen und didaktischen Ansichten, daß wir sie zur Darstellung der letzteren benutzen müßen; die „linguae latinae exercitatio" aus dem Jahre 1539 wird als weit verbreitetes Schulbuch weiter unten Erwähnung finden; ebenso die beiden didaktischen Werke „de ratione dicendi" (1532) und „de conscribendis epistolis" (1536). Als ein ziemlich unbedeutendes Werk erwähnen wir nur beiläufig die allegorische Interpretation der Bucolica Virgils, ein Werk, das wahrscheinlich für die geistreiche Herzogin von Nassau (Bredae 1537) verfaßt wurde und dessen Willkürlichkeiten Vives im Vorwort mit dem Beispiel griechischer Schriftsteller, die den Homer ebenso behandelt hätten, zu entschuldigen sucht. Bezeichnend für den Charakter des Verfassers, insbesondere für seinen Mangel an eigentlich poetischem Sinn ist nur die Bemerkung, daß Virgil, wenn er auch nicht an alles das gedacht habe, was Vives ihm unterlegt, doch jedenfalls seinen Worten (im Gegensatz zu dem einem roheren Zeitalter angehörenden Theokrit!) einen tieferen Sinn müße untergelegt haben, weil sonst ein Augustus und andere hervorragende Römer jener Zeit schwerlich am einfachen Hirtenliede würden Geschmack gefunden haben.

Aus dem Jahre 1534 stammt der letzte Brief von Vives an Erasmus, den wir besitzen; wahrscheinlich auch überhaupt der letzte, denn es war unverkennbar eine Erkaltung des früheren warmen Freundschaftsverhältnisses eingetreten. Vives entschuldigt sich wegen eines zur Kenntnis des Erasmus gekommenen Briefes, in welchem er es sich verbeten hatte, mit Erasmus ohne weiteres identificirt zu werden. Er schließt mit einer Klage über die zunehmende Verfolgungssucht, bei der man mit Sicherheit weder reden noch schweigen könne, und führt einige Beispiele von Freunden an, die neuerdings des Glaubens wegen verhaftet wurden; darunter Vergara in Spanien und Thomas Morus in England. Um so bemerkenswerther ist es, daß Vives in seinen religiösen Schriften unentwegt auf dem früher eingenommenen Boden blieb. Die im J. 1535 erschienenen „Excitationes animi in deum," ein Werk, das als Erbauungsbuch großen Beifall fand, können uns allerdings in einem Zuge specifisch katholischer erscheinen, als Vives frühere Schriften aus diesem Gebiete: in der Vertheilung besonderer kleiner Gebete und Sprüche über jeden einzelnen Moment des Tages, wie Aufstehen, Erblicken des Lichtes, Ankleiden, Ausgehen, nach Hause kommen, Licht anzünden u. s. w., sowie in der etwas mechanischen Bestimmung besonderer Gebete und Betrachtungen gegen alle einzelnen Leidenschaften und Anfechtungen; auch finden sich gegen Schluß des Ganzen einige kurze Anrufungen der Maria und der Heiligen, allein gerade diese sind so ge-

halten, daß sie fast mehr den Eindruck einer oratorischen Apostrophe machen, als einer wirklichen Anbetung. Dabei lehrt Vives ausdrücklich, wir beten in ihnen nur ihre Aehnlichkeit mit Gott und Christus an, d. h. im Grunde Christus selbst. Von jener ganzen Mythologie, welche den Heiligen bestimmte Hülfen und Verrichtungen zuschreibt, findet sich bei Vives nirgend eine Spur. Der Beistand, den sie dem Gläubigen leisten, ist im Grunde immer nur das Stärkende des erhabenen Beispiels ihrer Thaten und ihrer innigen Verbindung mit Gott. Zudem tritt alles, was Vives in dieser Hinsicht äußert, gegenüber dem Haupttheil des Erbauungsbuches sehr zurück, der auch hier so gehalten ist, daß nichts dem evangelischen Standpunct wirklich anstößiges darin vorkommt. — Wie übrigens Vives über die Legenden dachte, mag man im 2. Buche der Schrift „de causis corruptarum artium" (VI. p. 107 f. ed. Maj.) nachlesen, wo sich eine äußerst scharfe Verurtheilung der Lügenhaftigkeit der Heiligengeschichten findet.

Auch in der schon erwähnten Schrift de veritate fidei Christianae verschmäht Vives jede Polemik gegen die Evangelischen. Schon die Eintheilung des ganzen Werkes in 5 Bücher vermag den Geist, in dem es gehalten ist, anzudeuten. Die beiden ersten Bücher handeln von den Grundlagen des Glaubens und von Christus, dann folgen zwei polemische Bücher gegen die Juden und gegen die Muhamedaner; das letzte handelt, abschließend und zusammenfassend, von den Vorzügen der christlichen Lehre. In Capiteln, wie z. B. II. 19 und 20, von den Aposteln und Märtyrern und von der Entwicklung der katholischen Kirche, wo sich Anlaß genug geboten hätte, findet sich weder eine feindselige Aeußerung gegen die Evangelischen, noch auch nur eine Behandlung der streitigen Puncte. Ja, man kann sogar, wenn man Vives' Standpunct und seinen Charakter genau erwägt, die bewußte Absicht in dieser Behandlungsweise des Glaubens finden, durch schweigende Einführung einer möglichst evangelischen Auffassung in eine auf katholischem Boden stehende Darstellung für die Ausgleichung des Glaubensstreites wirksamer thätig zu sein, als es durch alle polemischen Erörterungen geschehen könnte. — Gegenwärtig dürfte übrigens dies Werk unseres Verfassers, wenigstens in theologischen Kreisen, bekannter sein als irgend ein anderes, da es in van Sendens Geschichte der Apologetik (übers. v. Quack und Binder, Stuttg. 1846) eine ebenso eingehende, als anerkennende Berücksichtigung gefunden hat.

Vives philosophischer Standpunct wird bei der unten folgenden Analyse der Bücher de disciplinis mehrfach zur Sprache kommen, da sich hier ohne Nachtheil das Philosophische und allgemein Wissenschaftliche vom Pädagogischen nicht überall trennen läßt; doch sei hier einiges vorausgeschickt mit specieller Beziehung auf einige Abhandlungen logischen und metaphysischen Inhaltes, wie die 3 Bücher »de prima philosophia,« die zwei Bücher »de censura veri« und die kleineren Schriften »de explanatione cuiusque essentiæ,« »de instrumento probabilitatis« und »de disputatione,« welche sämmtlich zugleich mit dem großen Werke »de disciplinis« im J. 1531 erschienen und in den älteren Ausgaben als dritter Haupttheil desselben bezeichnet sind, wiewohl sie mit den beiden ersten Theilen in keinem nothwendigen Zusammenhang stehen. Von diesen Schriften ist die »censura veri« wohl die bedeutendste; eine klar und einfach entwickelte formale Logik mit Weglassung alles dessen, was Vives in der aristotelischen Logik für überflüßige Spitzfindigkeit und Weitschweifigkeit ansieht. Als Reformator der Logik tritt Vives in die Fußstapfen von Laurentius Valla und Agricola und ist selbst wieder Vorläufer des berühmt gewordenen, aber wenig originalen Petrus Ramus. Vives ist in dieser Schrift gründlicher und freier von humanistischer Verwässerung der Logik mit der Rhetorik als irgend ein andrer dieser Reform-Logiker. In den Schriften »de instrumento probabilitatis« und »de disputatione« tritt dagegen auch bei ihm der Einfluß der Rhetorik deutlich hervor. — Die metaphysischen Abhandlungen lehnen sich im einzelnen fast überall eng an Aristoteles an und doch ist das Ganze etwas total anderes als aristotelische Metaphysik. Es fehlt der fest gefugte Zusammenhang des aristotelischen Systems

und dominirende Grundbegriffe desselben, wie z. B. der Gegensatz von actus und potentia, treten neben andern rhapsodisch an einander gereihten Erörterungen ganz in den Hintergrund. Als durchgehendes Princip der Metaphysik tritt statt dessen eine Lehre von Gott und seiner Schöpfung auf, die stellenweise nicht ohne speculative Tiefe ist. Gerade an solchen Stellen aber pflegt Vives mit einem Blick auf die Unermeßlichkeit der Räthsel des Daseins und die unzulängliche Geisteskraft des Menschen abzubrechen. Das Dasein Gottes begründet Vives im Anfang des ersten Buches mit der Allgemeinheit und Gleichmäßigkeit der Annahme eines Gottes bei allen Nationen. Ein allgemein menschliches und daher natürliches Urtheil müße nothwendig wahr sein. Dieser Satz aber wird hinwiederum mit einem an Descartes erinnernden Zirkelschluß*) darauf begründet, daß sonst Gott unsern Irrthum gewollt hätte, was man nicht annehmen könne.

Es bleibt uns noch ein Hauptwerk unsres Verfassers zu erwähnen: die drei Bücher de anima et vita, welche im Jahre 1538 erschienen und dem Herzog von Bejar gewidmet sind. Auch hier tritt Vives, wie überall in seinen Hauptwerken, durchaus originell und reformatorisch auf. Er verläßt die Bahn der Ueberlieferung hier weit vollständiger, als in der Logik, wo es nur galt, aufzuräumen und zu beschneiden. Vives klagt, daß sich die Neueren bisher in der Lehre von der Seele mit dem wenigen begnügt hätten, was das Alterthum überliefert habe. Er will fortschreiten und weitere Einsicht gewinnen und er betritt zu diesem Zweck offen und auf einigen Puncten mit entschiednem Erfolg den Weg der Erfahrung. So z. B. in dem sehr interessanten, auch an pädagogischen Bemerkungen reichen Capitel vom Gedächtnis, wo er unter anderm erörtert, warum ihm bei der Vorstellung eines gewißen Hauses in Brüssel jedesmal ein Freund einfalle, mit dem er dort verkehrt, nicht aber umgekehrt bei der Vorstellung des Freundes auch das Haus. Solche Beispiele aus eigner Beobachtung finden sich hier mehrere und auch in andern Abschnitten kommen sie vor; meist mit einer ebenso scharfsinnigen als treffenden Erörterung begleitet. Dabei geht Vives mit klarem Bewußtsein von dem Satze aus, daß es für uns nicht sowohl darauf ankomme, zu wissen, was die Seele sei, als vielmehr welche Eigenschaften sie habe und wie sie wirke; hierauf, und nicht auf die Frage nach dem Wesen der Seele beziehe sich auch das Gebot der Selbsterkenntnis. Man kann daher Vives unbedenklich als den Vater der neueren empirischen Psychologie betrachten; denn wie sehr er auch jetzt in Vergessenheit gerathen sein mag, so gab es doch eine Zeit, wo alle Männer von höherer Bildung ihn kennen mußten. Von den Ausgaben der Bücher de anima sagt Majans nur, sie seien erschienen: Basel 1538 bei Robert Winter, „et etiam Lugduni, alibique." In Basel erschienen mindestens 3 verschiedene Ausgaben und eine in Zürich 1563, zusammen mit den psychologischen Werken von Melanchthon, Amerbach und Konrad Gesner.

Wir sehen aus diesem Ueberblick seines Lebens und Wirkens, daß Vives für die Pädagogik in seltener Weise vorbereitet war. Ethik und Psychologie, die beiden wichtigsten Hülfswissenschaften, sind ihm Lieblingsgegenstände, Fächer, in denen er mit bedeutenden, mehrfach Epoche machenden Arbeiten hervorgetreten ist. Ein lebhaftes Interesse für die großen Angelegenheiten der Welt und der Nationen, wie für das Stillleben des häuslichen Kreises mit seinen bescheidenen aber edlen Aufgaben befähigt ihn, das Pädagogische allenthalben in seinen feinsten Zügen zu erfassen und mit den höchsten Aufgaben der Zeit in innige Beziehung zu setzen. Seine Freiheit von überlieferten Vorurtheilen und seine Neigung zu eigener Beobachtung machen ihn unabhängig von den herkömmlichen Maximen und Methoden, während sein kühler praktischer Verstand und sein unwandelbares Festhalten an gewißen einfachen religiös-sittlichen Grundsätzen ihn vor ausschweifenden Neuerungen und phantastischen Experimenten bewahren.

*) Vives nimmt es mit dem theoretischen Beweise für das Dasein Gottes und für die Unsterblichkeit der Seele überall sehr leicht und legt dafür allen Nachdruck auf das sittliche Bedürfnis, daher ihn Schaumann, de Lud. Vive, Halæ 1792 (Dissert.) als Vorläufer von Kant betrachtet.

Dazu beherrschte er den Bildungsstoff seiner Zeit in ungewöhnlichem Maße. Wenige kannten, wie er, das Scholastische und Humanistische gleich gründlich; wenige vereinigten in so hohem Maße Sachkenntnis, namentlich auf historischem Gebiete, mit Beherrschung der Sprache. Ein besonderer Vorzug ist noch, daß er neben dem Lateinischen — hierin sehr verschieden von Erasmus — auch den neueren Sprachen große Sorgfalt zuwandte, deren er mehrere vollständig beherrscht haben soll. Anregende Vielseitigkeit und würdevoller Ernst vereinigten sich in seinem Wesen. Als Philologe und Historiker verband er eine warme Begeisterung für den Stoff mit echt kritischem Sinn;*) die Bildung an Mathematik und Naturwissenschaft hat er, wiewohl sie ihm persönlich ferner lag, durch seine Empfehlung, wie durch seine Kritik der Methoden vielleicht mehr gefördert, als irgend ein anderer Pädagoge seines Zeitalters und bis auf bedeutend spätere Zeiten hinab. Endlich verband er eine glühende Frömmigkeit, die sich stets an die einfachen Hauptsachen hielt, mit einer, in damaliger Zeit selbst bei hochgebildeten Männern seltenen Freiheit vom Aberglauben aller Art. — Ueber seine praktische Bethätigung als Erzieher sind wir leider nur sehr unvollkommen unterrichtet, doch ist so viel gewiß, daß er nach allen Seiten orientirt und mit den mannigfaltigsten Erfahrungen ausgerüstet war, wenn er schon nur während einer ziemlich kurzen Periode mitten im Schulleben stand. Eigne Kinder scheint Vives nicht gehabt zu haben, dagegen lernte er die häusliche Erziehung in der Familie Valdaura schon frühzeitig kennen; und wie sehr ihn auch gegen Ende der Löwener Periode mit Sehnsucht nach einem freieren wissenschaftlichen Leben Ueberdruß an der erdrückenden Schularbeit ergriff, so können wir doch aus zahlreichen Zügen entnehmen, daß er mit voller Hingebung und mit warmer Theilnahme des Herzens für seine Schüler gearbeitet hat. Vor allem ergiebt sich dies aus der Art, wie er derselben noch in seinen spätesten Schriften häufig gedenkt, und aus seinem Briefwechsel, der uns zeigt, daß er mit vielen seiner früheren Schüler in ein dauerndes Freundschaftsverhältnis trat.

Um aber nun Vives pädagogische Ansichten näher kennen zu lernen, beginnen wir mit einer Analyse seines Hauptwerkes „de disciplinis“ und zwar in der Weise, daß wir alles, was unmittelbar pädagogische Bedeutung hat, einläßlicher wiedergeben, im übrigen aber Plan und Gedankengang des ganzen Werkes summarisch vorführen. Dasselbe zerfällt aber in zwei, oder wenn man die oben besprochene Sammlung logisch-metaphysischer Abhandlungen mitzählt, in drei Haupttheile, von denen die beiden ersten, die sieben Bücher „de caussis corruptarum artium“ und die 5 Bücher „de tradendis disciplinis“ gleichsam den negativen und positiven Theil einer encyklopädisch-kritischen Rundschau über die Wissenschaften und den Unterricht in denselben bilden. Diese Arbeit ist es hauptsächlich, auf welche sich Vives Anspruch begründet, zu den bahnbrechenden Geistern ersten Ranges gezählt zu werden,**) und hier vor allem, nicht in den kleinen

*) Jos. Just. Scaliger soll von Vives u. a. geäußert haben: Vives fuit doctus, quae scripsit in Augustinum sunt optima si spectemus illud saeculum, sed si nostrum nihil est.“ Scaligerana, ed. Col. 1695 p. 411.

**) Es ist schwerlich viel übertrieben, wenn Majans, vita V. p. 105 sagt: „Ex hoc labore maximo Viviano biberunt quotquot eruditi de literis post eum bene meriti fuerunt.“ Andres, Dell origine, progressi e stato attuale d' ogni letteratura, Parma 1785, I, p. 394 sagt mit Beziehung auf dies Werk, er halte es für ein eben so großes Wunder von Gelehrsamkeit, gesundem Verstand und richtigem Urtheil im Anfang des 15. Jahrhunderts, wie es das Organon Bacons im Anfang des 16. war. — Nach Namèche, p. 51 erschien das Werk 1531 zuerst in Brügge, sodann im gleichen Jahre in neuer Auflage in Antwerpen und im folgenden in Cöln. In meinem Besitz befinden sich zwei Cölner Ausgaben, von 1532 und 1536; ferner eine Lyoner von 1551 und eine Leidener (Lugduni Batavorum; Namèche bezeichnet diese Ausgabe irrthümlich als Lyoner) von 1636. Außerdem erwähnt Namèche noch eine Oxforder Ausgabe mit Anmerkungen von 1612, was wegen der Beziehungen zwischen Vives und Bacon von besonderem Interesse ist. Die beiden letzteren Ausgaben enthalten nur 12 Bücher, die früheren 20, indem der oben erwähnte heterogene „dritte Theil“ in diesen mitgezählt ist.

und flüchtig geschriebenen Briefen „de ratione studii,“ ist auch seine Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik zu suchen.

Im Vorwort rechtfertigt sich Vives wegen der starken Abweichung von der Ueberlieferung, die sein Unternehmen mit sich bringe, insbesondere wegen seiner Stellung zu Aristoteles.*) Er bewundere diesen als einen Geist von einziger Begabung und hohem Verdienst um die Wissenschaften, allein auch Aristoteles sei als Mensch mit Irrthümern behaftet. Die Zeiten sind fortgeschritten und wir stützen uns auf eine ungleich größere Reihe von Beobachtungen. Aristoteles selbst hat die Ansichten aller seiner Vorgänger verworfen und wir sollten die seinigen nicht einmal prüfen dürfen? Die Wahrheit steht allen offen; niemand hat sie in Besitz genommen; zu einem großen Theil ist sie der Zukunft vorbehalten. Vives zweifelt nicht, daß auch er Fehler machen wird, und lobt zum voraus den, der ihn verbessern wird. Auf einen Kampf darüber, wer Recht habe, wird er sich nicht einlassen. „Ihr Jünger der Wahrheit,“ ruft er gegen Schluß des Vorwortes aus, „wo immer ihr sie erblickt, nehmt ihre Partei: mich aber, sei ich noch unter den Lebenden oder nicht, überlasset meinem Richter, dem allein mein Gewissen Rechenschaft geben wird.“

Das erste Buch von den Ursachen des Verfalls der Wissenschaften beginnt, weit ausholend, mit einer Schilderung des Entstehens der Wissenschaften und Künste und der allmähligen Ausscheidung derjenigen, auf welchen die höhere Bildung beruht, der sieben freien Künste und der höheren Facultätsstudien, wobei Vives noch hervorhebt, daß die Theologie und das Recht sich auf die Moralphilosophie stützen und daß die Medicin ohne Studium der Naturwissenschaft nichts sei. Vollkommene und reine Wissenschaften hat es niemals gegeben, wohl aber eine Zeit des Fortschritts, auf welche nachher Erschlaffung und Rückschritt eingetreten ist. Die Gründe des Verfalls reichen zum Theil bis in die Zeit des Entstehens der Wissenschaften zurück, haben aber erst im Verlauf der Zeit über die treibende Kraft des Geistes das Uebergewicht gewonnen. Außer der natürlichen Unvollkommenheit des menschlichen Geistes sind es namentlich moralische Mängel, aus welchen sich das Uebel entwickelte; vor allem der Hochmuth, der ohne ernste Arbeit die verborgensten Dinge lehren wollte. Aus dieser Ueberhebung entstanden die falschen Wissenschaften der Astrologie, Magie u. s. w., von denen dann die wahren, wie Astronomie und Naturlehre mit angesteckt wurden. Dazu kommt die eitle Sucht nach dem Ruhme eines Erfinders. Vives erzählt hier, er habe in Paris einen Studiengenossen gehabt, der offen erklärte, ehe er darauf verzichte, eine neue Lehrmeinung aufzustellen, werde er lieber etwas behaupten, von dessen Unrichtigkeit er selbst überzeugt sei. Der gleiche Hochmuth führt Juristen, Philologen u. s. w. zur blinden Ueberschätzung der eigenen Wissenschaft und Verachtung alles andern. Mit dieser Einseitigkeit verbindet sich der Neid der Professoren, die Scheu etwas von andern zu lernen, die standhafte Behauptung einmal ausgesprochener Irrthümer und endlich Habsucht und Ehrgeiz, durch welche der höhere Zweck aller Wissenschaften verdunkelt wird.

Es folgt die historische Erörterung des Verfalls der Wissenschaften, welcher mit den Verwüstungen der Völkerwanderung beginnt. Vives klagt sodann über die Dunkelheit in den Schriften der Alten, die oft so groß sei, daß man schneller das, was sie lehren, aus der Natur entnehmen, als aus ihren Worten enträthseln könne. Besonders Aristoteles leide an diesem Fehler und Vives sucht zu beweisen, daß diese Dunkelheit absichtlich angewandt sei, damit niemand, ohne den mündlichen Unterricht des Ver=

*) In der im Text nicht erwähnten, übrigens auch nichts neues bietenden „Censura de Aristotelis operibus,“ welche Vives zu der Baseler Ausgabe des Aristoteles von 1538 beisteuerte (III., p. 25 ff. ed. Maj.), nennt er Aristoteles den größten Geist der Griechen, die selbst mit Unrecht den Homer dafür gehalten hätten. Dies hindert ihn freilich nicht, ihm mehrfach absichtliche Dunkelheit, Verschmitztheit und Zweideutigkeit vorzuwerfen. Vives Nachfolger im Kampf gegen die Scholastik, wie Gassendi und Petrus Ramus, schlugen dann freilich durchgängig einen andern Ton an, während sie doch in der Sache überall auf Vives fußen.

fassers, die Schriften völlig verstehen könne. Dazu kommt noch das Schicksal der Handschriften, die uns in sehr entstellter Form überliefert sind. Auch habe Aristoteles aus Ehrgeiz seine Vorgänger nur überall getadelt, statt objective Mittheilungen aus ihren Schriften zu machen; da habe er denn wohl gefürchtet, daß es ihm ebenso ergehen möge und deshalb nicht recht herausgeredet. Durch diese Zweideutigkeit und durch die Menge der Erklärer, die alle ihre subjectiven Meinungen unterschieben, sei eine Fülle von Irrthümern entstanden, abgesehen von denjenigen, worin schon die Alten geirrt hätten. Alle diese Fehler seien durch Denkträgheit und Auctoritätssucht fortgepflanzt worden und der Fanatismus, mit welchem man jede neue Ansicht als Ketzerei verschrie, habe den Fortschritt gehindert.*) Diese Betrachtung schließt mit einigen Beispielen von Irrthümern der Alten und es folgt darauf ein ausführlicher und für die damalige Zeit höchst verdienstvoller Abschnitt über den Werth und die Bedeutung der philologischen Kritik, deren Untergang als einer der wichtigsten Gründe des Verfalls der Wissenschaften betrachtet wird. Hier bringt Vives in herbem Tadel des üblichen Leichtsinns auf strenge Unterscheidung der Quellen, der älteren und glaubwürdigen von den jüngeren und unglaubwürdigen Autoren, auf sorgfältige Revision der Texte, über deren Fehler sich scharfsinnige Erörterungen finden. Er verlangt Aussonderung der unechten von den echten Schriften, bringt auf Berücksichtigung der Zeit und Umstände, unter denen eine überlieferte Aeußerung geschehen ist, und entwickelt überhaupt Grundsätze, die fast durchgehend noch heute ihre Geltung haben. — Eine weitere Ursache des Verfalls ist die Ausartung der Disputationen, die ehemals nur als Uebungen des Geistes für junge Leute behandelt wurden und zwar, nachdem sie bereits etwas gelernt hatten. Heutzutage meint Vives, sollen die Knaben schon am ersten Tage, an dem sie zur Schule gebracht werden, disputiren und man richtet sie ab, zu zanken, bevor sie reden können. In der sehr lebhaften Ausführung dieses Punctes finden wir die Gedanken der Schrift gegen die Pseudodialektiker und des Dialogs „Sapiens" gereifter wieder; doch sind die Farben in der Zeichnung der scholastischen Streitsucht zum Theil noch stärker aufgetragen. Besonders hervorgehoben wird die Untergrabung des Wahrheitssinnes durch den Meinungskampf, bei dem es nur auf den Sieg, gleichviel mit welchen Mitteln, ankommt; ferner die Vernachläßigung ernster Studien, namentlich wo es sich um Sachkenntnis handelt, und das gänzliche Zurückschieben der mathematischen Wissenschaften, bei denen es auf Anschauung, Nachdenken und schweigende Betrachtung ankomme. — Statt der wahren Quellen, heißt es weiter, wendet man sich an dürftige Compilationen und abgeschmackte Commentare. Statt des Livius lesen sie den Vincentius, statt des Valla das Katholikon, statt der Kirchenväter die Verfasser von theologischen Commentaren, statt des Aristoteles den Averroes. Als besonders verderblich wird das übliche Brodstudium geschildert. Wer des Gewinns wegen studirt, bemerkt Vives treffend, würde natürlich am liebsten den Gewinn ohne alles Studium haben. Daher suchen sie gleich auf kürzestem Wege zum Ziele zu kommen. Die Mediciner lesen nur Bücher über „praktische" Medicin, die Juristen studiren Anklageformulare und das Proceßverfahren; das eigentlich Wissenschaftliche aber verachten sie. Ehemals verwandte man sieben Jahre auf das Studium der sieben freien Künste, dann kürzte man den Cursus auf 5 und endlich gar auf 3½ Jahre ab; aber auch das ist ihnen noch zu viel. Vives schildert dann, wie nicht nur die Knaben, von denen es nicht zu verwundern sei, sondern auch die älteren Schüler begierig nach jedem Ferientage haschen und die Schule wie ein Gefängnis ansehen. Diesem Sinne kommen verderbliche Abkürzungen und Auszüge entgegen. Die Folge eines so oberflächlichen Studiums ist dann ein erschreckender Mangel an Sachkenntnis. Viele Worte der alten Sprachen verstehen wir gar nicht mehr, weil uns die dazu gehörigen Anschauungen fehlen. Die Alten selbst legten Werth

*) VI. p. 41 ruft Vives aus: „Ah quanto se fructu disciplinarum fraudant, quod semper aliis credunt, nunquam ad se ipsi revertuntur, nec se vocant in consilium, ut examinent, cuiusmodi sint, quae tanta cura addiscunt."

auf Realkenntnisse und auch die Philosophen sind, wo sie Geschichtliches und Naturwissenschaftliches berühren, stets genau mit der Sache bekannt, weil sie eine allseitige Vorbildung hatten. Heutzutage entschuldigt sich jeder damit, daß diese Dinge nicht zu seinem Fache gehören. Sie halten es für sehr gelehrt, wenn sie mit allgemeinen Begriffen erklären, wie z. B. Gallien ist der Name des Landes, Strauß ist ein Thier, Coloquinte ist der Name einer Frucht, Cyrus ist der Name eines Mannes. — Zuletzt kommen auch noch die verdorbenen Sitten der Professoren, der üble Einfluß der akademischen Grade und andere auf die Träger der Wissenschaft bezügliche Verhältnisse zur Sprache. Von pädagogischem Interesse sind dabei noch besonders die Bemerkungen über die Geringschätzung der Lehrer am Schlusse des Buches. Vives leitet diese Unart aus dem Alterthum her, wo die Lehrer Freigelassene waren. Die Meinung, daß der Schüler höher stehe, als der Lehrer, sei so allgemein, daß jeder Handwerker oder Kutscher den Lehrer seines Sohnes, wenn er auch aus guter Familie ist, für geringer hält als seinen Sohn, blos weil er eben Lehrer ist. Daher kommt es, daß ausgezeichnete Geister ein Amt, welches doch so hoch steht, verschmähen, und die Schulen, von denen die Bildung des ganzen Menschengeschlechts abhängt, rohen und gemeinen Naturen überlassen.

Das zweite Buch handelt vom Verfall der Grammatik, wobei Vives von vorn herein den alten, umfassenden Begriff der Grammatik im Sinne der Philologie wiederherstellt, den γραμματικός (literatus) vom γραμματιστής (literator) unterscheidet und von diesem Boden aus der scholastischen Geringschätzung der Grammatik entgegentritt. Die Sprache gehört dem Volk und ist wandelbar, so daß man schon nach hundert Jahren kaum mehr versteht, was früher gesprochen und geschrieben wurde. Daher bedarf man besonderer Wächter und Verwalter des Schatzes der Literatur und dies ist das Amt des Grammatikers. In pädagogischer Hinsicht hat er die Aufgabe, zuerst den Mund und die Hand des Knaben zu bilden, sodann aber seinen Geist, so daß er an die übrigen Wissenschaften herantritt mit einem reichen Rüstzeug aus denjenigen Schriftstellern, welche er beim Grammatiker gelesen hat. Man kann nicht daran zweifeln, daß Vives hierbei vor allen Dingen auch an den Inhalt des Schriftstellers und die genaue sachliche Erklärung gedacht hat.

Es folgt dann eine Polemik gegen diejenigen, welche der Sprache gar zu enge Grenzen ziehen und jedes Wort verbannen wollen, welches sie nicht bei ihren wenigen Musterschriftstellern gelesen haben. Auf diese Art verwirft man über ein Drittel guter lateinischer Wörter, die zum Theil für den Inhalt der Wissenschaften und Künste ganz unentbehrlich sind. Wie viele Wörter und Wendungen kommen nur an einer einzigen Stelle vor; hätte uns der Zufall noch diese genommen, so würden wir echt Römisches verbannen. Vives wendet seinen Tadel hier auch gegen Laurentius Valla, den er sonst hoch schätzt und der gewiß in mancher Beziehung anregend auf Vives gewirkt hat.

Ein Hauptgrund des Verfalls der echten Grammatik ist nun aber das oft gehörte Vorurtheil, daß die humanistischen Bestrebungen dem Christenthum nachtheilig seien, daß die Sprachen, d. h. das genaue philologische Studium derselben, eine Pflanzstätte der Irrthümer seien. Diesem Vorurtheil tritt Vives in einer längeren Erörterung entgegen, in welcher er unter anderem zu zeigen versucht, daß die Katholiken mindestens ebenso gute Stilistiker haben, als die Protestanten. Um diese Stelle richtig zu würdigen, muß man wohl im Auge behalten, daß sie nach Zweck und Zusammenhang durchaus nicht gegen die Protestanten gerichtet ist, sondern gegen die Mönchspartei, welche mit jenem Vorwurf die Erasmianer zu treffen suchte. Wie viel, fügt daher Vives ironisch hinzu, verdanken doch diese Verläumder selbst gerade dem Latein, das sie so eifrig verfolgen! Wenn sie ihre Schmähungen gegen die Sprachen in irgend einer Volkssprache vorbrächten, so würden sie vom Volke ausgezischt und hinausgeworfen. So aber, da sie doch eine Art von Latein stammeln, werden sie vom Volke nicht nur geduldet, sondern sogar verehrt, da die Menge glaubt, in der lateinischen Sprache sei nichts enthalten als lauter Mysterien.

Endlich hat man die sophistische Streitsucht, so schwer es angeht, auch in die Grammatik hineinzutragen gewußt. Freilich, wenn gefragt wird, wer den ersten punischen Krieg beendigt habe, oder wo Aeneas nach den Stürmen zuerst gelandet sei, so kann man das nur wissen oder nicht wissen, aber man kann nicht lange darüber streiten. Daher haben sie aus der Dialektik die Lehre von den Definitionen und Eintheilungen, die Argumentationen, den Major und Minor und die Conclusio, aus der Metaphysik die realitas, formalitas und entitas, den modus significandi u. s. w. in die Grammatik verpflanzt, und die Frage aufgeworfen, warum dieses Wort Masculinum, jenes Neutrum, dies Verbum activum, jenes deponens sei. Dies erklärt Vives für das Tollste, was jemals erdacht worden sei.

Hierauf geht der Verfasser, seinem umfassenden Begriffe der Grammatik entsprechend, auf eine Kritik der Poesie und der Geschichte über, wobei freilich, vermöge der schon erwähnten Einseitigkeit seiner Richtung, das eigentlich Aesthetische in der Poesie nicht zu seinem Rechte kommt und damit das ganze Urtheil ein schiefes wird. So wird es z. B. dem Homer sehr verübelt, daß er den grausamen und unmenschlichen Achilles als Muster eines Fürsten, den betrügerischen und verlogenen Ulysses als Bild eines Weisen hingestellt habe. Der leichtfertige Ovid wird gewaltig gescholten, weil er es gewagt, von seiner Poesie zu sagen: „Est deus in nobis.“ Vives stellt geradezu den Grundsatz auf, daß die Poesie nur in der Form, nicht im Inhalt bestehe. Wenn erst der ein Dichter sei, der Lügen verherrlicht, so will er von der ganzen Dichtkunst nichts wissen. In der Komödie stellt er die modernen Dichter, was den Inhalt betrifft, weit über einen Aristophanes, Plautus und Terenz, weil die Neueren in der Regel nützliche Lehren mit der Ergötzung zu verbinden suchen. In der Form dagegen sind ihm die Alten Meister und er beklagt, daß die barbarischen Horden der Völkerwanderung jenen feinen Sinn der Alten für den Rhythmus und die Quantität der Silben vernichtet haben, statt dessen man, um ihren Eselsohren zu schmeicheln, den Gleichklang der Endsilben habe einführen müßen.

Neben diesem gut gemeinten Abschnitt (bei welchem man übrigens bedenken muß, daß ähnliche Grundsätze, bloß ohne diese Schärfe der Consequenzen in jener Zeit sehr verbreitet waren) steht nun eine kurze Kritik der Geschichte, die man unbedenklich zu den bedeutenderen Partieen des Buches zählen darf, wiewohl auch hier sich Unbilligkeiten finden; namentlich in einer viel zu harten Beurtheilung der griechischen Schriftsteller gegenüber den lateinischen. Auch fehlt der Begriff des Mythus noch gänzlich. Für Vives ist alles entweder Wahrheit oder Irrthum und in letzterem Falle ist er schnell mit dem Vorwurf der Lüge bei der Hand. Daneben finden sich aber scharfsinnige Versuche, die historischen Irrthümer aus wörtlicher Auffassung poetischer Ausdrücke, aus der Verwechslung von Personen gleichen Namens, aus dem Mangel einer sicheren Chronologie u. s. w. herzuleiten. Außerdem habe Uebertreibungssucht und nationale Eitelkeit eine große Rolle gespielt. In Griechenland soll besonders die große Fülle an Talenten dazu geführt haben, da jeder meinte, etwas möglichst großes und unglaubliches vorbringen zu müßen, um sich neben den anderen bemerklich zu machen. Seinem Friedensprincip bleibt Vives auch hier getreu; er findet es höchst verwerflich, daß man in der Geschichte einen Cäsar preise, der im Bürgerkriege so vielen Menschen das Leben geraubt habe; im Grunde aber sei jeder Krieg ein Bürgerkrieg („quid aliud sunt omnia inter homines bella, quam civilia? VI. p. 106 ed. Maj.“). Vives schließt das Buch mit einem Blick auf die neueren Schriftsteller, wobei die Schärfe Erwähnung verdient, mit welcher er die Legenden verurtheilt. Wie die weltlichen Geschichtschreiber nach ihrem nationalen Standpunct Partei nehmen, so, meint Vives, behandeln die Verfasser der Legenden ihre Heiligen, je nachdem sie ihnen zugethan sind, so daß die Herzensneigung und nicht die Wahrheitsliebe die Geschichte schreibt. Die „legenda aurea“ tadelt er mit harten Worten; sie sei nicht golden, sondern geschrieben von einem Menschen „ferrei oris, plumbei cordis.“ Nichts sei schimpflicher als jenes Buch und

die Christen müßen sich schämen, daß das Leben ihrer heiligsten Männer nicht wahrheitsgetreuer überliefert sei.' — Andere Schriftsteller sind wahrheitsgetreuer, begehen aber den Fehler, uns nur Nebensachen zu berichten und die Hauptsachen zu übergehen; wieder andere schrecken ab durch ihren Stil, denn wenn auch Wahrheit bei der Geschichte die Hauptsache ist, so wird doch der Leser durch die Darstellung eines Livius, Tacitus, Thucydides angelockt, durch die Schreibweise der Neueren abgeschreckt. Auch diejenigen, welche in den neueren Sprachen schreiben, findet Vives langweilig, was um so schlimmer sei, weil dadurch die Leute zu den unterhaltenden Lügenbüchern getrieben werden. Das Buch schließt mit einem scharfen Tadel der Ritterromane, wie des Amadis, Florisand, Lancelot, der Tafelrunde, des Roland u. s. w., durch deren Lectüre der Geist so verdorben werde, wie der Magen durch beständigen Genuß von Zuckerwerk.

Das dritte Buch, vom Verfall der Dialektik, ist besonders sorgfältig ausgeführt und von großem Werth, sowohl für die Geschichte der späteren Scholastik, als auch durch kritische Bemerkungen über Aristoteles selbst von überraschendem Scharfsinn. Gleichwohl werden wir uns hier kurz fassen, da eine ausführliche Darstellung uns zu weit vom Pädagogischen ablenken würde und eine starke Abkürzung nicht möglich ist, wenn die Sache verständlich bleiben soll. Auch können wir für den größeren Theil des Buches auf dasjenige verweisen, was über die Schrift gegen die Pseudodialektiker mitgetheilt wurde, deren Inhalt hier in weiterer Ausführung und ruhigerer Begründung wieder erscheint. Vives beginnt aber hier mit einer Kritik des Aristoteles selbst, welche, in der Sprache unserer gegenwärtigen Philosophen nichts geringeres enthält, als eine scharfe und klare Durchführung des Gedankens einer formalen Logik gegenüber der Vermengung von Logik und Metaphysik, an welcher die aristotelische Logik leidet, die aber von unseren heutigen Aristotelikern zu einer über die gemeine logische Technik weit erhabenen Erkenntnißtheorie umgestempelt wird, in welcher das wahre Wesen der aristotelischen Logik bestehen soll. Diese Kritik beweist nicht nur, daß Vives seine Reduction der aristotelischen Logik mit voller principieller Klarheit durchgeführt hat, sondern sie enthält auch einzelne Argumente, welche bis auf den heutigen Tag noch nicht wieder mit gleicher Sicherheit und Schärfe entwickelt worden sind. Dabei hebt Vives nur Hauptpuncte hervor und giebt das Nöthige in gedrängter Kürze. Ebenso scharf, wie das Metaphysische, scheidet Vives das Grammatische aus der Logik aus, wiewohl er hier einräumt, daß Aristoteles selbst, der noch keine Wissenschaft der Grammatik vorfand, mit Recht einige grammatische Erörterungen aufgenommen habe, was jedoch für uns nicht maßgebend sein kann. Unter diesem Titel weist Vives auch die ganze Lehre von der Modalität der Urtheile (nach unserer Ueberzeugung, die wir an einem anderen Orte zu beweisen hoffen, mit Recht) aus der Logik hinweg mit dem bemerkenswerthen Satze, daß die Ausdrücke der Modalität nicht anders zu betrachten sind, als andere Adverbia, und daß „unmöglich" für die Logik nichts anderes heißt, als niemals, nothwendig so viel als immer und möglich so viel als bisweilen. Wenn diese Erklärung auch die Sache nicht vollständig erledigt und nicht alle Bedeutungen des „Möglichen" erschöpft, so trifft sie doch in der Hauptsache den Nagel auf den Kopf. Freilich ist die Lehre von der Modalität bei Aristoteles zugleich eine durch und durch metaphysische und der Umstand, daß Vives die Sache nicht auch von dieser Seite gefaßt hat, wird wohl auf einem mangelhaften Verständnis der aristotelischen Metaphysik beruhen; aber im Grunde beruht auch der metaphysische Fehler hier wieder auf einer Ueberschätzung der objectiven Bedeutung des sprachlichen Ausdrucks.

Hier, wie in dem Abschnitt von der Logik der Neueren, auf den wir nicht näher eintreten wollen, hebt Vives mehrmals hervor, wie unpädagogisch es sei, die Dialektik im Lehrvortrage unmittelbar auf die Grammatik folgen zu lassen; zumal eine so metaphysisch gehaltene Dialektik, von welcher unreife Knaben ganze Abschnitte, wie z. B. die ohnehin dunkle und widerspruchsvolle Lehre von den Kategorien, gar nicht genießen können. Ebenso wenig eignen sich die sophistischen Spitzfindigkeiten der Scholastiker für

Knaben, wiewohl vielleicht zum Theil der hohle Schematismus dieser Disciplin dadurch entstanden ist, daß man sie mit Knaben trieb, denen noch alle Anschauungen und positiven Kenntnisse fehlen. — Zum Schluß verwirft Vives auch den größten Theil der Neuerungen des Laurentius Valla, ohne sich jedoch auf eine Begründung seines Tadels einzulassen, da ja Valla's Ansichten doch keine Geltung erlangt hätten. Der Ton dieser Kritik kann gegenüber einem so verdienstvollen Vorläufer auf dem Wege des Selbstdenkens etwas undankbar erscheinen; allein sachlich unterliegt es keinem Zweifel, daß Vives auf diesem Gebiete ungleich gründlicher zu Werke gegangen ist.

Im vierten Buche wird die Rhetorik behandelt, wobei sich ein ähnlicher principieller Gegensatz zwischen seiner Auffassung und derjenigen der Alten, insbesondere des Aristoteles, herausstellt, wie bei der Logik. Wie Vives dort den Anspruch zurückweist, daß die Logik uns den Weg zur objectiven Erkenntnis zeige, so tritt er hier der Meinung entgegen, die Rhetorik könne und solle uns lehren, wie man einen jeden Gegenstand der Redekunst zweckmäßig behandle. Was dort den einzelnen Wissenschaften zugewiesen wird, das fällt hier ebenfalls der genauen, nicht aus Regeln, sondern aus der Erfahrung geschöpften Sachkenntnis und der Uebung in der Behandlung der Gegenstände anheim. Die Redekunst kann keine Universalwissenschaft sein und alle Versuche, den zukünftigen Redner im voraus zu versehen, führen nur zu einer Verkümmerung des unendlich reichen Stoffes und zu einer Beschränkung des Gesichtskreises, welche Vives ebenso sehr bekämpft, wie die Sammlung von Gemeinplätzen und Formeln für alle möglichen Theile der Rede. Der wahre Redner muß nicht nur die allgemeinen Regeln der Rhetorik kennen, sondern auch seinen Stoff beherrschen. Was man aus der Anwendung der Rhetorik in die Kunstlehre aufnimmt, kann also nur als Beispiel Bedeutung haben und von solchen Beispielen macht denn auch Vives in seiner eigenen Rhetorik („de ratione dicendi," worüber unten noch einige Worte) einen so reichlichen Gebrauch, daß er vielleicht mehr Stoff aus der Geschichte, Politik u. s. w. beibringt, als manches Lehrbuch, welches in der bekämpften Weise systematisch den Rathgeber für alle Fälle bilden will. Seine Tendenz geht jedoch offenbar dahin, den Schüler durch die Regeln zu stützen, nicht einzuschnüren, ihn zur Selbständigkeit zu leiten, nicht an eine armselige Auswahl von Mustern zu binden, so daß die begrifflich durchaus richtige Trennung von Form und Stoff zugleich eine große didaktische Bedeutung hat. Obwohl also Vives die Rhetorik streng auf die Lehre von der Rede, von ihrer Kraft, Schönheit und Wirksamkeit beschränkt, stellt er dennoch die Rhetorik sehr hoch und giebt ihr im Grunde an und für sich eine ethisch-politische Bedeutung; denn die Rede ist ihm das Band der Staaten, ohne welches eine Gemeinsamkeit des Lebens gar nicht möglich ist, wie ohne Gesetze keine Gemeinschaft gut geordnet sein kann. Sogar bei den Thieren, welche in Staaten leben, will man beobachtet haben, daß sie mehr als andere sich unter einander verständigen können. Ihren Ursprung hat aber die Rhetorik in freien Staaten und nur in freien, berathenden und beschließenden Versammlungen kann sie den Gipfel ihrer Vollendung erreichen. Daher war auch die Hauptursache ihres Verfalls keine andere, als der Verfall der Republik und das Aufkommen der Alleinherrschaft. Vives schließt seinen historischen Ueberblick dieses Verfalls mit einer Vergleichung zwischen den christlichen Kanzelrednern und den Rednern der Alten, die sehr zum Nachtheil der ersteren ausfällt. In der neueren Zeit hat man nun zwar wieder angefangen, die Alten zum Muster zu nehmen; aber man ist dabei in den Fehler einer sclavischen und unredlichen Nachahmung verfallen. Vives zeigt hier an Beispielen, wie die Alten nachgeahmt haben; z. B. Virgil den Homer oder Ennius, d. h. mit Wahrung der eigenen Freiheit und mit dem Streben, das Vorbild wo möglich noch zu übertreffen. Statt dessen richte man jetzt die Schüler der Rhetorik förmlich zum Stehlen ab und glaube eine schöne Rede zu Stande gebracht zu haben, wenn ein Stück hier, ein anderes dort aus einem classischen Schriftsteller abgeschrieben sei. Mit einem so zusammengeraubten Gemenge von leeren Phrasen läßt sich aber keine Wirkung erzielen. Herausreden, was man im

Geiste trägt, ist die Hauptsache bei aller Beredtsamkeit, und das kann man in jeder Sprache, nicht etwa nur in der lateinischen und griechischen. Wie viel beredter war Anacharsis als manche Athener, wenn er auch scythisch sprach oder ein mit Scythismen gefärbtes Griechisch! So häßlich daher auch eine unreine und fehlerhafte Sprache ist, so ist doch eine Rede von großen und erhabenen Dingen in einer solchen Sprache immer noch besser, als eine Rede voll Schmuck und Zier über nichtige Possen.

Im fünften Buche faßt Vives Naturwissenschaften, Medicin und Mathematik zusammen. Hier liegt schon jener einfache Grundgedanke vor, der noch deutlicher im vierten Buche „de disciplinis" ausgeführt wird: an die Stelle der Beschränkung auf Aristoteles muß wieder eigene Forschung, an die Stelle der Disputation schweigende Betrachtung der Natur treten und statt der metaphysischen Erörterungen bedarf es der Beobachtung und des Nachdenkens über wirkliche Naturerscheinungen. Fast hundert Jahre später hat Bacon mit der Verfolgung dieses Gedankens Epoche gemacht, nachdem übrigens von einer großen Zahl bedeutender Forscher dieser Weg schon längst thatsächlich betreten worden war. Vives schreibt in einer Zeit, die noch nicht, gleich derjenigen Bacon's, die neuen Erfolge unmittelbar vor Augen hatte. Er selbst scheint sich wenig mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien beschäftigt zu haben; das Ansehen des Aristoteles war damals noch nicht von so starken Stößen erschüttert, wie zur Zeit Bacon's. Vives ist auch weit entfernt davon, aus diesem Puncte die Hauptaufgabe seines Lebens zu machen. Um so mehr müßen wir die Klarheit und Ruhe bewundern, mit welcher er seine Gedanken auf diesem Gebiete entwickelt.

Er beginnt auch hier, nach einer Einleitung über die Stellung des Menschen zur Natur, mit dem Nachweis, daß der erste Keim zu mannigfachen Irrthümern schon bei den Alten, zumal bei Aristoteles zu suchen sei. Bei ihm, und noch mehr bei Plinius, finden sich schwankende Meinungen und Widersprüche; ganz besonders aber die Neigung zu vorschneller Generalisation auf Grund weniger vereinzelter Beobachtungen. Dazu kommt Eigenliebe und Disputirsucht. Aristoteles, der niemals mit den Gründen anderer Philosophen zufrieden ist, begnügt sich für seine eigene Meinung mit den oberflächlichsten Argumenten. Er, der überall exacte Beweise fordert, hat doch selbst in seiner Metaphysik gelehrt, daß wir den offenbarsten Erscheinungen der Natur gegenüber blind sind, wie die Eule im Sonnenlicht. Statt sich nun infolge dessen mit Untersuchungen über das Einfachste und Nächstliegende zu begnügen, greift er gleich nach Dingen, die jeden menschlichen Verstand übersteigen, oder die uns so fern liegen, daß wir sie nicht prüfen können. Aristoteles ist deshalb bei den Neueren so beliebt geworden, weil sie bei ihm den Stoff zu ihren Disputationen fanden, die sie an die Stelle der Sachkenntnis gesetzt haben; daher haben sie auch seine besseren Bücher bei Seite gelassen und halten sich an diejenigen mit den meisten Spitzfindigkeiten; sie verstehen aber auch diese nicht, zum Theil aus Unwissenheit, zum Theil weil sie wirklich unverständlich sind. — Sehr ausführlich widerlegt Vives die Meinung, daß es über den Aristoteles hinaus keine weitere Erkenntnis der Natur geben könne. Er spottet in einer Weise über die „ingenia metaphysica," die fast an den Ton erinnert, in welchem heutzutage bei uns die Naturforscher gegen die „Philosophen" zu Felde ziehen (vgl. VI. p. 190 und 191 ed. Maj.). Dann folgt ein Angriff auf die Commentatoren, von denen er besonders den Averroes scharf mitnimmt, und zwar in einem Tone, der offenbar von seinem besonderen Haß gegen den mohamedanischen Glauben beeinflußt ist.

Die Medicin faßt Vives streng als Naturwissenschaft. Beobachtung und Experiment, verbunden mit Urtheilskraft, haben den Grund zu dieser Wissenschaft gelegt, und wo es an diesen fehlt, muß sie in Verfall gerathen. Vives zeigt sodann, wie durch Streitsucht und Gewinnsucht auch hier Spitzfindigkeiten und Eitelkeit an die Stelle soliden Wissens getreten sind. So werden die Jünglinge, mit Spitzfindigkeiten und Sophismen ausgerüstet, ohne Kenntnis der Pflanzen, der Thiere, der Elemente, ohne irgend eine Stütze an Experimenten und Beobachtungen, ohne Urtheil und gereifte

Einsicht, zu den akademischen Graden zugelassen und dann sofort von der Universität in die nächsten Städte und Dörfer entlassen, um dort, als eine Schaar unbarmherziger Henker, den Grund zu legen zur Ausübung ihrer Kunst.

Zu den mathematischen Wissenschaften zählt Vives außer den bekannten vier des Quadriviums: Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie, auch die Optik („perspectiva"), deren bessere Pflege er in verschiedenen seiner Werke verlangt. Neben der Optik hält er auch eine mathematische Akustik für möglich, für welche einige Anfänge schon vorhanden seien. Interessant ist die philosophische Consequenz, mit welcher er auch hier, wie in der Logik, den „subjectivistischen" Standpunct (um einen Ausdruck aus Ueberweg's Logik zu entlehnen) durchführt. Puncte, Linien, Flächen sind vom Stoff abstrahirt, aber sie sind nicht etwas in der Natur der Dinge, sondern sie sind als Abstraktionen nur in unserem Geiste. Man kann die Sonne am Himmel, die Erde im Weltraum *) einen „Punct" nennen, sofern man von ihrer Ausdehnung abstrahirt, oder sie so betrachtet, als hätten sie keine Ausdehnung. Mit dieser Abstraktion bringt Vives die absolute Sicherheit dieser Wissenschaften, die er vertheidigt, in Verbindung. Die Astrologie, welche damals noch bei vielen hochgebildeten Geistern (vgl. z. B. Melanchthon) in Ansehen stand, erklärt Vives rundweg für gar keine Wissenschaft, daher auch von ihrem Verfall nicht die Rede sein könne; sie sei einfach Betrug. Auch gehöre sie jedenfalls nicht zu den mathematischen Wissenschaften, wiewohl man die Wahrsager oft „Mathematiker" nenne. — Die mathematischen Kenntnisse der Alten seien uns übrigens am reinsten überliefert worden, aus dem einfachen Grunde, weil man sich am wenigsten mit ihnen befaßt habe. (Aus dem gleichen Grunde, heißt es beiläufig, seien die Handschriften in Deutschland besser als in Italien, weil sie dort bessere Ruhe gehabt hätten.) — Die Musik hält Vives aus den gleichen Gründen für sehr heruntergekommen, aus welchen er die neuere Verskunst so tief unter die der Alten setzt.

Im sechsten und siebenten Buche handelt Vives von der Ausartung der Moralphilosophie und des bürgerlichen Rechtes. Wir werden hier summarisch berichten, wiewohl beide Bücher reich an treffenden Bemerkungen sind. In der Moralphilosophie bekämpft Vives die aristotelische Lehre von der Glückseligkeit, von den Gütern und von den Tugenden und zeigt, daß sowohl die sokratisch-platonische Ethik als auch diejenige der Stoiker besser und dem Christenthum näher verwandt seien, als die aristotelische. Auch rühmt er an Sokrates, dem Urheber der Moralphilosophie, daß er stets mit der Entwicklung seiner Gedanken auch die Absicht verbunden habe, die Gemüther für das Gute zu erwärmen und den Willen auf den richtigen Weg zu lenken, während dagegen den Stoikern der Vorwurf gemacht wird, daß sie Rechthaberei und Streitsucht in die ethischen Erörterungen gebracht haben. Indem nun Vives die ganze aristotelische Ethik als unchristlich verwirft und ihr das Licht der Offenbarung gegenüberstellt, will er gleichwohl keineswegs auf eine rein philosophische Ethik verzichten. Im Gegentheil: er ist überzeugt, daß wir durch das bloße Licht der Natur in uns, dem er ebenfalls etwas Göttliches zuschreibt, die wichtigsten Wahrheiten des Christenthums auch rein philosophisch ableiten können und er hält dies für eine wichtige und hohe Aufgabe. Daher verwirft er auch entschieden die scholastische Lehre von einer bloß natürlichen, d. h. der aristotelischen, und einer göttlichen Ethik, die in gewißem Maße beide ihr Recht haben sollen. „Wir können nicht Christus und dem Aristoteles dienen, da ihre Lehren sich widersprechen." Dann wird gezeigt, wie die Neueren Aristoteles vielfach misverstanden haben, und endlich wird die immer wieder bekämpfte sophistische Streitsucht auf diesem Gebiete als ganz besonders nachtheilig bekämpft, weil sie das Gemüth verhärtet und den Sinn für die Würde der Tugend abstumpft. Dies wird schließlich auch noch in pädagogischer Beziehung besonders hervorgehoben. Durch das Disputiren über

*) VI. p. 204 ed. Maj. — Sämmtliche mir bekannte Ausgaben lesen hier „ut sol in coelo, in terra, in mundo, was keinen Sinn giebt. Zu lesen ist: „ut sol in coelo, terra in mundo."

ethische Fragen werden die jungen Leute nicht besser, sondern schlechter gemacht. Aus dem ruhigen Lesen einer einzigen Seite aus Seneca oder Plutarch gewinnen sie mehr zur Beschwichtigung ihrer Leidenschaften, als aus sämmtlichen Commentaren zur Ethik zusammengenommen. Durch die kalte Behandlung der erhabensten Gegenstände wird das Gemüth wie mit Schwielen überzogen und keine Mahnung zur Tugend vermag später mehr in die verhärtete Brust einzudringen. — In seiner Kritik des bürgerlichen Rechtes findet Vives einen Hauptgrund des Verfalls im Verfall der Freiheit und der überhandnehmenden Fürstengewalt, durch die aller Nachdruck der Gesetzgebung auf die Behauptung und Vermehrung dieser Gewalt abgelenkt, das Volkswohl vernachläßigt und heuchlerische Verdrehung von Recht und Gesetz eingeführt worden ist. Uebrigens haben die Römer schon zu Zeiten der Freiheit das Recht lediglich als ein Mittel zur Behauptung des Eigenthums behandelt und die in Griechenland für so wichtig erachtete Gesetzgebung über die Erziehung vernachläßigt. So diente die Gesetzgebung nicht der moralischen Veredlung des Volkes, sondern sie schuf nur ein Mittel zum Kampf mit Worten, in welchem jederzeit der Stärkere den Sieg behielt. Gesetze, welche dem Volk wahrhaft dienen sollen, müßen einfach sein, daß jedermann sie verstehen und handhaben kann; ihre Anwendung aber auf die vorkommenden Fälle muß vom Naturrecht („aequitas") geleitet sein, nicht von einer mechanischen und allen möglichen Controversen unterworfenen Casuistik oder den so äußerst willkürlichen Citaten früherer Fälle, da ja die Wirklichkeit in unendlicher Fülle stets neue Umstände und Verhältnisse mit sich bringt. Die Habgier der Advocaten liebt aber diesen Zustand der Ungewißheit, der ihnen die Möglichkeit giebt, immer neue Rechtshändel aufzutreiben und die Processe in's Endlose zu vermehren.

Den sieben Büchern von den Ursachen des Verfalls der Wissenschaften folgen als positives Gegenstück die fünf Bücher vom wissenschaftlichen Unterricht („de tradendis disciplinis"), von denen das erste eine allgemeine Einleitung enthält. Vives liebt es, in seinen Einleitungen mit einer philosophischen Construction der Urgeschichte und der Entwicklung der Gesellschaft zu beginnen. Dies geschieht hier mit besonderer Ausführlichkeit, indem er zu zeigen versucht, wie der Mensch zuerst bloß um seine Existenz zu kämpfen hatte, dann aber, als der Druck dieses Kampfes nachließ, an der Erkenntnis Freude gewann. Bloß von der Lust der Entdeckung und vom Stolz über das Gefundene geleitet, verlor sich sein Geist ganz in diesem Streben und schon begann dasselbe auszuarten, als einige hervorragende Geister mit der Frage nach dem Zweck dieses Treibens Halt geboten und statt der endlosen und ruhelosen Forschung nach dem Sinnlichen, Höheres zu gewinnen trachteten, was dem Geist Ruhe und volle Befriedigung gäbe. Hier aber mußte die Offenbarung zu Hülfe kommen, die dem Menschen die Ewigkeit als sein wahres Ziel enthüllte. Hier liegt das Eine, was Noth thut. Der Mensch vermag wohl ohne die Wissenschaften, nicht aber ohne den Glauben sein Ziel zu erreichen. Ja, der Religion gegenüber verhält sich unser ganzes wissenschaftliches Streben, wie das Spiel zur ernsten Arbeit des Lebens. Wie aber das Spiel als Uebung der Kräfte und als Erholung seine Bedeutung hat, so die Wissenschaften für das höhere Geistesleben.

Hierauf kommt Vives nochmals auf die Entstehung der Wissenschaften zurück und schildert dieselbe in ganz baconischer Weise.*) Als Erfinder der Wissenschaften, heißt es sodann, könne man sowohl diejenigen betrachten, welche die ersten Beobachtungen machten, als auch diejenigen, welche aus den Erfahrungen Lehrsätze entnahmen (qui de

*) VI. 249 f. ed. Maj.: „Initio una atque altera experientia ex admiratione novitatis annotabatur ad usum vitae, ex singularibus aliquot experimentis colligebat mens universalitatem, quae compluribus deinceps experimentis adjuta et confirmata pro certa explorataque haberetur: tradebatur tum posteris, addebant alii, quae ad eundem usum finemque pertinerent. Haec collecta per magni ac praecellentis ingenii viros disciplinas sive artes effecerunt" . . . „Quidquid nunc est in artibus, in natura prius fuit."

experimentis collegerunt dogmata"). Auch diejenigen, welche das Zerstreute sammeln, ordnen und erläutern, haben den Namen von Erfindern erlangt, wie Aristoteles in der Dialektik. Uebrigens sind Experimente willkürlich und ungewiß, wenn sie nicht von einer Methode (ratio) geleitet werden. So kommt es, daß, wie Plato sagt, Erfahrung die Wissenschaft hervorbringt, Wissenschaft aber die Erfahrung leitet. Es folgt dann eine weitläufige Erörterung über das Wesen der Wissenschaft, die Absicht beim Studium derselben und die Art, wie dasselbe betrieben wird, worauf Vives auf die Frage eintritt, welche Bestrebungen dem Menschen schädlich und welche nützlich seien. Hier kehrt er in einer schönen und tiefsinnigen Betrachtung zur Religion zurück, die er als Endziel und Ausgangspunct aller Bildung ansieht. Sie soll in zwei Stufen gelehrt werden: zuerst die einfachsten Grundbegriffe von Gott und von Christus als unserem Erlöser; sodann eingehender, nicht an der Hand irgend welcher menschlicher Erfindungen, sondern allein durch die heilige Schrift, in welcher eine vollkommene Erkenntnis der Gottesverehrung enthalten ist. Als dritte Stufe folgt dann das freie theologische Studium derjenigen, die sich in der Liebe zu Gott höher erheben und zu Hirten seiner Heerde berufen sind.*) Sodann wird gezeigt, daß keinerlei Erkenntnis an sich dem Glauben nachtheilig sein kann; jede nimmt ihren Stoff aus den Dingen, die Gott geschaffen hat und die daher gut sind. Ja, die Erkenntnis führt zu Gott, da der natürliche Weg derselben von den Wirkungen zu den Ursachen aufsteigt und Gott die höchste Ursache ist. Abraham und Moses sollen nach dem Zeugnis des Philo und des Basilius von der Naturbetrachtung zur Erkenntnis Gottes gelangt sein und in diesem Sinne singt der Psalmist: „die Himmel erzählen die Ehre Gottes" und Paulus sagt, daß die unsichtbaren Dinge Gottes durch die sichtbaren erkannt werden („invisibilia dei per visibilia intelligi;" vgl. Röm. 1, 20). Daher ist hochmüthige Unwissenheit auch moralisch schädlicher als ein bescheidenes Wissen. Die Wissenschaften sind an sich alle gut; aber nicht immer für uns. So kann z. B. daß Studium schaden, wenn es so einseitig betrieben wird, daß die Frömmigkeit darunter leidet. Streitsüchtige Bücher sind verderblich. Jedes Studium ist verwerflich, wenn es in böser Absicht, z. B. um andern zu schaden, unternommen wird. Richtige Lügenkünste, wie Wahrsagerei aller Art, sind verderblich. Nach einer philosophischen Ableitung aller wahren Wissenschaften kommt Vives sodann auf die Literatur und entwickelt das Bedürfnis eines Wegweisers durch die ungeheure Masse von Büchern. Eine vollkommenere Ausführung dieses Gedankens der Zukunft überlassend, will er in den folgenden Büchern einen Anfang damit machen, zu zeigen, was man in jeder Wissenschaft lesen solle. Er schließt mit Betrachtungen über die Vorsichtsmaßregeln, welche bei der Benutzung der Bücher von Gegnern des Christenthums anzuwenden seien.

Das zweite Buch hat fast durchweg pädagogische Fragen zum Gegenstande, daher wir hier etwas ausführlicher berichten. Vives will nunmehr erörtern, was und wie man es lehren soll, wo man Schulen errichten und wer Lehrer sein soll. Er beginnt mit Besprechung des Ortes zur Gründung einer Schule. Vor allen Dingen sei auf gesunde Lage zu sehen, aber der Ort soll nicht gar zu anmuthig gelegen sein, um die Schüler nicht zu sehr zu Ausflügen einzuladen. Sodann sehe man auf Billigkeit der Nahrungsmittel, damit nicht gute Köpfe aus Mangel an Mitteln auf das Studium verzichten müßen. Vives legt Werth auf die Ausbildung unbemittelter junger Leute nicht nur wegen ihrer selbst, sondern auch wegen des Gemeinwohls, weil die wohlhaben-

*) VI. 256 ed. Maj. — Die ganze Stelle von den Worten „Nunc illud est a nobis" (Anfang von Cap. 4, nach der von Majans herrührenden Eintheilung) ist bemerkenswerth für Vives religiösen Standpunct. Die sehr fein gehaltene Stelle über das theologische Studium: „Haec sunt eius cui commissus est grex, qui et a domino audivit: „diligis me plus, quam hi?"" könnte vielleicht auch auf die Auctorität des Papstes bezogen werden, allein nach dem ganzen Zusammenhang lehrt Vives unzweifelhaft, daß eben diejenigen die wahren Hirten sind, denen jene höhere Liebe innewohnt.

den sich mehr zum Jagen, Reiten, Kriegsdienst, Spiel und Wollust hingezogen fühlen, als zu ernsten Studien. Der Ort soll nicht gar zu gewerbreich sein und namentlich lärmende Handwerke müßen vermieden werden, aber ebenso das Gegentheil: zu große Einsamkeit, damit es den Studirenden nicht an Zeugen ihres Betragens und Beobachtern allfälliger Laster fehle. Die Bevölkerung sei wo möglich ernst und unverdorben; nicht Kneipwirthe und Verführer, aber auch nicht geizige Pfennigsuchser, damit sie nicht auch in den Studenten einen kleinlichen Geist erzeugen, welcher der Weisheit feindlich ist. Auch die Nachbarschaft von Höflingen und von Mädchen ist zu fliehen; am besten würde ein Ort außerhalb der Stadt gewählt, zumal wenn es eine See- oder Handelsstadt ist; nur nicht ein solcher Ort, den die Städter zum Vergnügen aufsuchen; auch nicht an der offenen Landstraße, damit die Neugier das Studium nicht störe. Auch Grenzgegenden, die öfter vom Kriege beunruhigt werden, sind zu vermeiden; in jedem politischen Gebiet sollte eine besondere Akademie sein, damit die Studenten bei einer Sperrung der Grenze nicht gleich von den Ihrigen und von ihrer Heimat abgeschnitten sind. — Man wundre sich nicht, fügt Vives hinzu, daß so viel Sorgfalt auf die Wahl des Ortes verwandt werden soll, wo die Weisheit entstehen und wachsen soll, da man doch so viele Sorge verwendet auf die richtige Aufstellung von Bienenkörben, die doch nur Honig bringen sollen.

Die Lehrer sollen nicht nur die nöthigen Kenntnisse haben, sondern auch Lehrgeschick. Ihre Sitten sollen rein sein. Die erste Sorge ist, daß sie nichts sagen oder thun, was dem Schüler ein schlechtes Beispiel geben, oder was er nicht ohne Gefahr nachahmen könnte. Haben sie schlechte Gewohnheiten, so sollen sie in erster Linie bemüht sein, sie abzulegen; demnächst, was freilich viel weniger zu empfehlen ist, sollen sie wenigstens in Gegenwart der Schüler sich ganz davon enthalten, denn diese sollen sich nun einmal nach dem Beispiel des Lehrers bilden. Zur Sittenreinheit muß sich Klugheit (prudentia) gesellen, da sowohl beim Lehrvortrag als auch bei Ermahnung und Bestrafung der Schüler außerordentlich viel darauf ankommt, das rechte Maß zu halten und alles zur rechten Zeit und am rechten Orte anzubringen. Alles unzeitige ist müßig und wirkungslos. — Ferner soll der Lehrer ein wackerer Mann und Freund der Wissenschaften sein, damit er sowohl zur eigenen Uebung als zum Vortheil anderer mit Freudigkeit unterrichte. Gegen die Schüler soll er väterlich gesinnt sein und nicht darauf sehen, wie viel der Unterricht ihm einträgt. Vor allen Dingen sind zwei Laster von der Jugendbildung fern zu halten: Habsucht und Ehrgeiz; da sie nicht nur die Wissenschaften verderben, sondern auch ihre Vertreter und das Studium selbst in Verachtung bringen. Wie wird derjenige die Schüler regieren, der von ihnen Ruhm und Geld hofft? Deshalb sollte man auch alle Gelegenheit zum Gelderwerb in den Schulen ausrotten und den Lehrern aus Staatsmitteln ein solches Gehalt aussetzen, wie es ein wackrer Mann wünscht, ein schlechter aber verschmäht; denn wenn das Gehalt zu reichlich ist, so werden schlechte und unwissende Menschen, von Gewinnsucht getrieben, sich in die Aemter einzuschleichen wissen und die rechtschaffenen Gelehrten, die sich auf die Künste der Bewerbung nicht verstehen oder sie verschmähen, werden ausgeschlossen werden. Die Lehrer sollen von den Schülern nichts erhalten, damit sie nicht nach Schülern haschen oder dieselben gar zu nachsichtig behandeln. Auch sollen sie diesen die Lebensmittel nicht verkaufen; sondern es soll wöchentlich von den Kameraden ein Tischmeister („architriclinus") gewählt werden, der die Speisen kaufen läßt und am Ende der Woche Rechnung ablegt. Die Speisen sollen billig, rein und leicht verdaulich sein.

Jede Gelegenheit zu Prahlerei und prunkender Anmaßung soll beseitigt werden. Daher sollen die öffentlichen Disputationen selten sein; denn in diesen wird nicht die Wahrheit ermittelt, da der Beifall sich nicht demjenigen zuwendet, welcher der Wahrheit näher kommt. Es wird nur der Ruhm des Talentes oder der Erfahrung in den Künsten des Streites gesucht und aus dem Wettbewerb um diesen Ruhm erwachsen Zank, Schmähungen und Feindschaften, und was das verruchteste ist: das Talent ergreift die

Waffen gegen die Wahrheit. Vives schildert diesen Kampf gegen die Wahrheit und seine bösen Folgen und wirft dann die Frage auf, ob es akademische Grade geben solle. Er will diese nicht ganz verwerfen, aber besser ordnen und seltener machen. Für jede Wissenschaft soll eine gewiße Zeit des Studiums gesetzlich vorgeschrieben werden, um arroganter Oberflächlichkeit vorzubeugen; doch soll langsameren Köpfen auch mehr Zeit als das gesetzliche Minimum vergönnt werden. Wir übergehen das Specielle, betreffend die akademischen Grade und Ehrenstellen, und kommen zu einem Abschnitt, der sich wieder mehr auf Knaben, als auf erwachsene Jünglinge bezieht.

Sobald ein Knabe von seinem Vater zur Schule gebracht wird, soll man diesem erklären, daß die wissenschaftliche Bildung nicht gesucht werden dürfe als ein Mittel, sich ein müßiges Leben zu verschaffen: das würde für eine so edle Arbeit ein unwürdiger Lohn sein. Mit diesem Ausspruch muß aber die wirkliche Haltung der Lehrer übereinstimmen; denn was für eine Hoffnung soll der Vater von der einstigen Weisheit und Trefflichkeit seines Sohnes gewinnen, wenn er sieht, daß der Lehrer, das Vorbild des Sohnes, thöricht oder schlecht ist? Es soll ihm erklärt werden, der Zweck des Studiums sei, daß der Jüngling weiser und dadurch auch besser werde. Ein bis zwei Monate lang soll der Knabe in der Erziehungsanstalt bleiben („maneat in paedagogio;" es ist offenbar gemeint, auch dann, wenn die Eltern am Orte wohnen), damit seine Anlage erforscht werden kann. Viermal im Jahre sollen die Lehrer zu einer geheimen Berathung über die Anlagen ihrer Schüler zusammenkommen und sollen jeden zu demjenigen Studium weisen, für welches er besonders geeignet ist. Wer für die Wissenschaften überhaupt ungeeignet ist, soll bei Zeiten zurückgewiesen werden, damit er nicht sein Geld verliert und mit seinem Studium nur Schande erwirbt. — Wenn dies alles geschieht, so werden die Ungelehrten die Gelehrten verehren wie vom Himmel gestiegene Götter und werden die Akademieen wie heilige Orte betrachten. Wie unwürdig ist es doch, daß wir wegen unseres Betragens und unserer Thorheiten von Unwissenden verlacht und verachtet werden, und, was das schlimmste ist, nicht mit Unrecht! Denn es ist in der That nicht zu dulden, daß Bauern, Schuhmacher und Wagner und Leute aus der untersten Volksclasse ihre Affecte besser beherrschen als manche Gelehrte! — Zu einer Schule nach jenem Muster würden nicht nur Knaben gebracht werden; auch Greise würden sich aus den Wogen der Unwissenheit und der Laster in diesen Hafen zurückziehen. Alle würden durch Ehrwürdigkeit und imposante Haltung für sich gewinnen und bei den Zuhörern durch das Vertrauen und die Verehrung, die man ihnen widmete, mehr ausrichten als durch Schläge und Drohungen. Der wirksamste Sporn zum Eifer und ein schweres Gewicht für den Gehorsam gegen die Lehrer wird die Bewunderung ihres Talentes und Charakters sein. Das ist eine wahre Akademie, nemlich eine Gesellschaft von gelehrten und tüchtigen Männern, die sich vereinigt haben, diejenigen zu solchen zu machen, welche der Erziehung wegen dorthin kommen. Auch genügt es nicht, daß der eine oder andere gut sei, wenn viele schlecht sind. Durch ihre Mehrzahl, ihr Zusammenhalten und ihre Verwegenheit werden die Schlechten den Guten überwältigen und die Schüler werden sich dem zuwenden, der am nachsichtigsten gegen sie ist.

Man hat die Frage aufgeworfen, ob die Knaben besser im Hause oder draußen gebildet würden. Wenn es eine solche Akademie gäbe, wie ich sie gezeichnet habe, so wäre es am besten, den Knaben hier zu bilden und zwar gleich von Kindesbeinen an, damit er die guten Sitten sofort in sich aufnehme und die schlechten ihm neu und verabscheuenswerth wären. Wie aber jetzt die Akademieen sind, ist die Frage eine sehr schwierige.

Vor allen Dingen müßen die Kinder daran gewöhnt werden, sich am Guten zu freuen und über das Böse betrübt zu werden; man soll sich aber dabei nach ihrer Fassungskraft richten, denn das Höchste und Vollkommene verstehen sie nicht gleich. Die Gewohnheit ist ein gar süßes Ding und Meinungen, die in jenem Alter aufgenommen werden, verfolgen uns bis weit in das spätere Leben; zumal wenn sie mit

fortschreitendem Alter durch Vernunftgründe unterstützt werden. Dazu kommt, daß die Kinder von Natur Affen sind (sunt pueri naturaliter simii); sie ahmen alles beständig nach, besonders diejenigen Personen, welche sie wegen ihres Ansehens und wegen des Zutrauens, das sie ihnen schenken, für nachahmungswürdig halten, wie Eltern, Pfleger, Lehrer, Erzieher. So wird der Charakter vieler gerade von denjenigen verdorben, die ihn bessern sollten.

Dem Vater geziemt es, große Sorgfalt auf die sittliche Erziehung des Sohnes zu verwenden; mehr als auf die Erbschaft, die er ihm hinterlassen möchte. Daß Gott von den Eltern wegen der Erziehung ihrer Kinder Rechenschaft fordern wird, liegt in der Natur der Sache und wird durch Beispiele und Lehren der heil. Schrift bestätigt. Der Vater muß daher schon des Sohnes wegen sich selbst und die ganze Familie prüfen. Wenn er Personen in der Familie bemerkt, die eine üble Wirkung haben werden, soll er sie womöglich entfernen; wenn das nicht angeht, den Sohn auswärts erziehen lassen. Bei den alten Römern übernahmen vornehme und ehrwürdige Greise eine solche Aufgabe gern um des Vaterlandes willen. Dies Gefühl ist den Neueren fremd, da jeder nur für sich lebt, und so verschmäht man mit Unrecht ein so wichtiges Amt. Der Vater soll sich daher, wenn er es vermag, für seinen Sohn einen Mann von heiligem und unverdorbenem Charakter als Erzieher wählen; von diesem soll derselbe unterrichtet werden, aber nicht allein, denn dabei würde er, wie Quintilian gezeigt hat, weniger Fortschritte machen. Vermag der Vater dies nicht zu bestreiten, oder kann er keinen geeigneten Lehrer oder keine Mitschüler finden, so soll er den Sohn in die öffentliche Schule der Stadt schicken; er soll ihn jedoch nicht in der Schule wohnen lassen, weil dort die Kost nicht so gesund und die Erziehung nicht so fein ist, wie zu Hause, vorausgesetzt, daß die Eltern nicht Leute von gemeiner Gesinnung und lasterhafter Lebensweise sind. Noch mehr warnt Vives vor den von der Privatindustrie unternommenen Pädagogien, welche er als wahre Stätten des Verderbens schildert. Hierauf räth Vives ausführlich davon ab, die Knaben zu früh zur Universität zu schicken, wo sich damals bekanntlich für Schüler jedes Alters Unterkommen und Unterricht fand. Wir übergehen die großentheils sehr treffenden Bemerkungen über die Gefahren der Verführung und die verderbliche Möglichkeit, an den Hochschulen ohne alle gründlichen Kenntnisse durchzuschlüpfen und sogar noch für Geld die akademischen Ehren zu erlangen, sowie über das Unglück für die Familie, die mit großen Opfern einen Sohn studiren läßt und ihn nachher verwildert, übermüthig und zu jeder ernsten Arbeit unfähig zurück empfängt.

Zu Hause, wird dagegen ausgeführt, ist alles besser; der zarte Körper erhält gesundere Nahrung, die Erziehung ist anständiger und reiner unter betagten und verständigen Männern; die Ausgaben sind geringer. Durch den täglichen Verkehr mit den Eltern bleibt der kindliche Sinn lebendig und der Vater wird die Ehrfurcht seines Sohnes leicht erhalten können, wenn er ihn täglich sieht, und wenn er ihm kraft seiner väterlichen Gewalt täglich etwas besiehlt. Von Tag zu Tage wird diese Gewalt erneuert, wie ein Recht durch die bloße Ausübung. Auch die Liebe wächst, wenn nur der Sohn von Natur gut ist, oder wenn er an seinem Vater Zeichen von Rechtschaffenheit und Weisheit wahrnimmt. Auch die Frömmigkeit verbreitet sich von den Eltern auf diejenigen, welche mit ihnen durch die Bande des Blutes verbunden sind. Ist der Charakter schlecht und bedarf es der Furcht, so ist diejenige vor den Eltern und Verwandten, die mit der Milch eingesogen und mit dem zunehmenden Alter befestigt worden ist, die stärkste. Ist die Anlage edel, so daß sie durch Liebe geleitet werden kann, so ist wieder diejenige zu den Eltern und Verwandten die größte. Werden doch viele Menschen einzig durch die Rücksicht auf ihre Eltern zum Guten gelenkt und die Erinnerung an diese ist in der größten Entfernung oft noch wirksam. — Die Verwandten können auch am besten beobachten, worauf sich die Anlagen des Knaben richten, so daß es möglich ist, ihn frühzeitig an dasjenige zu bringen,

wozu er geeignet ist. Den aufkeimenden Lastern kann rechtzeitig begegnet und der noch biegsame Geist zum Guten gelenkt werden. Die Altersgenossen haben weniger Macht zur Verführung, denn allenthalben begegnet einer von ihnen Leuten, welche sich um sie bekümmern. Wenn sie aber fallen wollen, so wird die Liebe der Ihrigen sie mit sanfter Hand ergreifen; genügt dies nicht, so werden Ehrerbietung und Furcht zu Hülfe kommen. So wird die Ruthe der Zucht dem Knaben beständig vor Augen und um den Rücken schweben, was jenem Alter vorzüglich heilsam ist. Zugleich aber wird durch den täglichen Verkehr die Liebe zu den Eltern und die Liebe zum Vaterlande wachsen, dessen Wohl ihm beständig am Herzen liegen wird.

Vives kehrt nun zu der Forderung zurück, daß also in jeder Stadt ein Gymnasium („ludus litterarius") zu errichten sei und wiederholt kurz die wichtigsten Erforderniſſe für die Einrichtung und Leitung desselben. Ausführlicher wird hier die Frage nach der Prüfung der Anlagen behandelt, die Vives als ein Capitel aus der Psychologie betrachtet. Er vergleicht die Geisteskraft (ingenium) mit dem Auge und knüpft daran manche treffende Bemerkungen über den Unterschied der Anlagen; so z. B., daß einige eine sehr scharfe Auffassung des Einzelnen haben, aber nicht zusammenfassen können. Ein Unterschied sei nur, daß jeder seine körperlichen Mängel kennen lernen könne, die geistigen aber weder kenne, noch wenn man sie ihm zeigt, anerkennen wolle. Die ganze Stelle enthält auf wenigen Seiten mehr wirklich brauchbares über diesen Gegenstand, als das ganze Buch von Huarte über die Prüfung der Köpfe, welches 35 Jahre später erschien und eine so große Berühmtheit gewann. Von der Temperamentslehre, die bei Huarte alles überwuchert, macht Vives nur einen sehr mäßigen Gebrauch; er stützt sich durchweg auf eigene Beobachtung und historische Zeugnisse.

Von speciellerem pädagogischem Interesse sind wieder die Gegenstände, an welchen das Talent des Knaben erprobt werden soll. Vives hebt hier drei sehr verschiedene Gebiete besonders hervor: Rechnen, Gedächtnis und Spiel. Die Arithmetik habe Pythagoras zur Prüfung der Verstandesschärfe benutzt. Schärfe des Verstandes zeige sich im leichten und sichern Rechnen; Langsamkeit des Geistes im langsamen Rechnen. Das Gedächtnis habe Quintilian zum Zeichen des Geistes gemacht; dabei sei aber zwischen leichter Auffassung und treuem Behalten zu unterscheiden. Für die Wichtigkeit der Spiele endlich beruft sich Vives auf ein spanisches Sprüchwort, welches so viel sagt als „Aemter und Spiele schleifen den Verstand." In der That will Vives hier vorzüglich solche Spiele benutzen, in welchen der Knabe sich unter seinen Altersgenossen frei bewegt und im Wetteifer seine Kräfte entfaltet, zumal auch wenn er nach den Gesetzen des Spiels etwas zu regieren und zu befehlen hat.

Vives wiederholt nun nochmals mit größerem Nachdruck, wie wichtig es wäre, wenn es wirklich gelänge, jeden demjenigen Zweige der Thätigkeit zuzuweisen, für welchen er von Natur geschaffen ist. Daran knüpft sich die bei ihm öfter wiederkehrende Warnung, nicht zu sehr der Frequenz der Schule nachzujagen. Allerdings werde der Redner durch eine große Zuhörerschaft angefeuert, aber Redner und Lehrer sei nicht dasselbe. Mit scharfem Tadel erwähnt Vives den Brauch mancher Väter, diejenigen Söhne, welche zu keinem praktischen Beruf tauglich scheinen, ohne weiteres studiren zu lassen, damit sie Geistliche werden sollen. — Der Lehrer soll die Schüler lieben, wie ein Vater seine Kinder; nur soll die Liebe des Lehrers weniger blind sein. Aber an keinem Schüler soll man so sehr verzweifeln, daß man ihn gleich von Anfang an wegschickt. Namentlich soll man alle an der religiösen Unterweisung Theil nehmen lassen, mit welcher der Unterricht in der Schule zu beginnen hat, damit der Geist der Knaben gleich von Anfang an in die rechte Bahn gelenkt werde und damit man die Macht der Gewohnheit später nicht gegen sich, sondern für sich habe. Nach diesem soll die erste Ausscheidung der Untauglichsten stattfinden. Ganz stumpfsinnige,

einfältige und verkehrte Köpfe sind zum Studium untauglich, während sie bei einer mechanischen Beschäftigung noch weit eher brauchbare Menschen werden können. Ungeeignet sind ferner solche, welche durch einen Fehler ihrer Natur zur Wuth und Raserei neigen. Verschlagene und betrügerische Menschen soll man fern zu halten suchen, weil sie die Kenntnisse nur zum Schaden anwenden würden. An Hochmüthigen, die sich schämen zu lernen und meinen, sie wüßten schon genug, soll man nicht gleich verzweifeln; man soll sie an solche Wissenschaften bringen, bei denen sich die Unwissenheit nicht verbergen kann, und soll ihren Uebermuth häufig demüthigen. Es giebt aber auch freche Verächter der Lehrer, die besser für den Pflug passen, als für das Buch, und besser für Wald und Feld, als für die menschliche Gesellschaft. Spielsüchtige Knaben soll man nicht wegweisen, sondern bessern. Ueberhaupt werden sich alle übrigen Naturen zum mindesten für das Erlernen der Sprachen eignen und später kann man sie dann je nach ihrer besondern Anlage für dies oder jenes bestimmen. — Den Knaben soll die größte Ehrfurcht gegen die Schule und die Lehrer eingeprägt werden, die ihnen als Diener Gottes erscheinen müßen.

Schließlich bespricht Vives die allgemeinen Grundzüge der *Methode*, wobei er in ausgesprochener Weise ein *inductives* Verfahren voranstellt.*) Die *Reihenfolge* des Vortrages soll übrigens gleichwohl in der Regel eine solche sein, daß das Spätere natürlich aus dem Vorhergehenden zu folgen scheint, weil dadurch die Schüler unwillkürlich mit fortgezogen werden. Die Art, wie den beiden Ansprüchen des inductiven Verfahrens und der Reihenfolge gleichzeitig genügt werden soll (was in manchen Gegenständen allerdings denkbar ist, da Vives bei der Reihenfolge nicht eigentliche Deduction aus Principien im Auge hat), wird nicht weiter erörtert. Bei aller Hochschätzung der Ordnung will übrigens Vives Abschweifungen auf das *religiöse* Gebiet zulassen, damit wir uns auch beim Lernen von Zeit zu Zeit erinnern, daß wir Christen sind. Die heilige Schrift soll besonders bei jeder Gelegenheit herbeigezogen werden, wie es die Griechen mit dem Homer machten. Sie soll aber nicht nur Beispiele liefern, sondern beständig als höchste Auctorität erwähnt werden. Im übrigen soll der Lehrer sich stets nach der Fassungskraft der Schüler richten und nicht immer streng nach dem Gang der fertigen Wissenschaft verfahren. Der *Meister* der Wissenschaft mag das Vollendete betrachten und in Regeln fassen; möge dann jeder sehen, wie er sie versteht. Der *Lehrer* aber soll zwar nie von der Wissenschaft abweichen oder Falsches als wahr geben; wohl aber soll er sich in der Auswahl und Behandlungsweise des Stoffs nach der Fassungskraft der Schüler richten. Das Evangelium zeigt, daß der göttliche Meister und Lehrer beides verstanden habe.

Das dritte Buch handelt speciell vom Unterricht in den *Sprachen*. Auch hier sind größere Abschnitte rein pädagogisch. Vives beginnt mit der Wichtigkeit der Rede überhaupt, die er bekanntlich als das Band der menschlichen Gesellschaft faßt, und leitet daraus sofort die Nothwendigkeit ab, der *Muttersprache* eine besondere Pflege zuzuwenden. Sowohl die Eltern als auch die Lehrer sollen sorgfältig darauf halten, daß die Kinder ihre Muttersprache so gut als irgend möglich reden. Deshalb soll man aber auch darauf achten, daß Ammen und Pfleger und wer sonst mit dem Kinde viel in Berührung kommt, keine Fehler machen, die das Kind annehmen könnte. Chrysippus habe aus diesem Grunde sogar *gebildete* Ammen verlangt und Cicero hebt die Wichtigkeit der im Hause gehörten Sprache für die spätere Bildung hervor. Durch

*) In praeceptione artium multa experimenta colligemus, multorum usum observabimus, ut ex illis universales fiant regulae. De quibus experimentis si sint, quae cum norma non congruant, signanda est causa cur id fiat: sin ea nesciatur et pauca sint, quae non quadrent, annotanda sunt: sin plura sint, quam quae congruant, aut pari numero, non statuendum de eo dogma, sed id transmittendum admirationi posterorum, ut ex admiratione, sicut fieri consuevit, philosophia nascatur. — VI. p. 296 ed. Maj.

eine gute Bildung in der Muttersprache wird uns die Erlernung fremder Sprachen sehr erleichtert.

Weiterhin meint Vives, es würde für die Menschheit am vortheilhaftesten sein, nur eine Sprache zu haben. Die Vielheit der Sprachen sei eine Strafe der Sünde. Er schildert dann die Eigenschaften, welche eine Universalsprache haben müßte, und findet, daß das Lateinische diesen Anforderungen am nächsten komme. Die Wichtigkeit dieser Sprache wird erhöht durch ihre weite Verbreitung und durch den Umstand, daß fast alle Wissenschaften in ihr niedergelegt sind, daher der Untergang des Lateinischen eine große Verwirrung hervorrufen würde. Vives bedauert hier beiläufig, daß wir nicht auch mit den muhammedanischen Völkern eine Sprache gemeinsam haben, und er wünscht lebhaft, daß das Studium des Arabischen und anderer Sprachen der Muhammedaner auf christlichen Lehranstalten Boden gewinne, weil er überzeugt ist, daß dies viel zur Bekehrung der Muhammedaner beitragen könne. — Ein besonderer Vorzug beim jetzigen Gebrauche des Lateinischen soll ferner darin bestehen, daß es eine Art von Geheimsprache der Gelehrten bildet. Auf Reinheit des Lateinischen müße man besonders deswegen sehen, weil diese eine Bedingung seiner allgemeinen Verständlichkeit bilde; denn sobald man sich einmal Abweichungen erlaube, würden diese sich auch local verschieden gestalten.

Dem Studium des Lateinischen (einschließlich der Lectüre einer Anzahl von Schriftstellern) soll in der Regel die ganze Zeit vom 7. bis zum 15. Lebensjahre gewidmet sein: ein Alter, welches Vives für die Erlernung anderer Gegenstände (von den Elementen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen ꝛc. ist dabei abgesehen) noch nicht recht geeignet erachtet. Es soll jedoch der individuellen Anlage des Schülers dabei Rechnung getragen werden. Griechisch muß man sodann schon um der Vollendung des Lateinischen willen lernen, denn das Lateinische ergänzt sich so vielfach aus dem Reichthum der griechischen Sprache (von welcher es nach Vives' Meinung abstammt), daß niemand das Lateinische ganz gründlich kennen kann, ohne auch Griechisch gelernt zu haben. So nimmt das Griechische zum Lateinischen eine ähnliche Stellung ein, wie das Lateinische zu den neueren romanischen Sprachen, welche nach Vives sich beständig aus dem Lateinischen, als aus ihrem Urquell, erfrischen und bereichern müßen, um zu möglichster Vollkommenheit zu gelangen. Zudem sind wichtige Werke in verschiedenen Wissenschaften griechisch geschrieben und werden besser im Original als in der Uebersetzung studirt. Von Wichtigkeit sei besonders das Attische und der gemeine Dialekt, weil in ihnen alles geschrieben sei, was vom Griechischen werth sei studirt zu werden. Die übrigen Dialekte würden nur von Dichtern angewandt — und wir wissen bereits, wie verkehrt und einseitig Vives über die Dichter urtheilte. Es ist nur consequent, daß er gerade den Homer, der am meisten das rein Dichterische hervortreten läßt, am allerwenigsten zu würdigen weiß. — Wer übrigens mit Talent und Gedächtnis hinlänglich ausgestattet ist und Fleiß darauf verwenden kann, der möge alles mitnehmen; umgekehrt, wenn einer mit seiner Zeit und Kraft nicht ausreicht, so möge er lieber das Griechische ganz fallen lassen und sich mit dem Lateinischen begnügen. Nichts soll um eitlen Prunkes willen geschehen, sondern alles für den Gebrauch und das Bedürfnis.

Eine lebende Sprache braucht man gar nicht nach grammatischen Regeln zu lernen; sie wird am schnellsten und besten aus dem Verkehr mit dem Volke gelernt; in einer todten Sprache dagegen sind Regeln unentbehrlich, um Fehler zu vermeiden. Denn da die Sprache dazu da ist, daß man verstehe und verstanden werde, so soll die Grammatik uns lehren diejenigen Fehler vermeiden, welche dem Verständnis nachtheilig sein würden. Diejenigen, welche das beste Latein reden, verstehen einander auch am besten; ein schlecht Latein redender Spanier aber und ein schlecht Latein redender Deutscher verstehen einander nicht. — Der grammatische Unterricht soll beginnen mit der Aufzeigung der Vocale, dann der schon zusammengesetzteren Consonanten, dann der Silben. Hierauf soll der Schüler geübt werden, leicht und fließend die Buchstaben zu nennen

und zu verbinden. Darauf lehrt man ihn die Wortarten kennen, und zwar nur erst roh, nach der Analogie. Dann kommt das Decliniren, darauf Verbindung von Substantivum und Adjectivum, Nomen und Verbum; dann die Declinations- und Genusregeln und endlich die Conjugationen. Wenn der Knabe dies alles wohl gefaßt hat, giebt man ihm ein leicht und angenehm geschriebenes lateinisches Büchlein in die Hände und nun soll er lernen, die Sätze construiren, wobei zuerst nach dem Vocativ, dann nach dem Nominativ, dann nach dem Verbum u. s. w. gefragt wird. Diese Reihenfolge, sagt Vives, sei die natürlichste und einfachste, weil die verwickelte Aussage in dieser Ordnung am leichtesten könne verstanden werden.*) Hierauf soll der ganze grammatische Unterricht noch einmal von vorn angefangen werden, wobei die „acht Redetheile“ gründlich durchgenommen werden und sodann die Syntax angeschlossen wird. Dann wird ein etwas schwierigerer Schriftsteller vorgenommen. Endlich folgt die Prosodie und hierauf die Lectüre eines Dichters.

Das Griechische will Vives so an das Lateinische anschließen, daß die Erlernung der ersten Elemente desselben parallel geht mit der genaueren Erlernung der lateinischen Grammatik. Hienach ist also die Forderung, daß der Knabe vom 7. bis zum 15. Jahre Latein lernen solle, dahin zu verstehen, daß das Latein den Hauptstoff für den Vorbereitungsunterricht vor dem Uebergang zu andern Wissenschaften bilden soll. Neben dem Griechischen soll während der Zeit des vorbereitenden Sprachstudiums auch noch das Hebräische zugelassen werden, wenn, ohne der Gründlichkeit im Lateinischen Eintrag zu thun, Zeit dazu übrig bleibt. Den Abschluß des grammatischen Unterrichts bildet, in Verbindung mit dem Lesen schwierigerer Schriftsteller, die Philologie, worunter Vives im wesentlichen die zur Erklärung der alten Schriftsteller erforderlichen Realkenntnisse aus verschiedenen Gebieten versteht. Uebrigens soll bei jeder Erklärung eines Schriftstellers vor allen Dingen auf das genaue Wortverständnis gesehen werden; in zweiter Linie kommt das Verständnis des Inhalts, in dritter die Hervorhebung der Sentenzen, sprüchwörtlichen Redensarten u. s. w.; in vierter die historische und zu allerletzt die mythologische Erklärung.

Hierauf folgt die Frage, wie der Lehrer und wie die Methode für diese Unterrichtsstufe beschaffen sein sollen. Vives zeigt, daß der beständige Umgang mit Knaben und die Gewohnheit zu befehlen, zu tadeln und zu schelten bestimmte Fehler im Betragen der Lehrer sowohl innerhalb als außerhalb der Schule hervorrufen, gegen die sie sich ganz besonders zu hüten haben. Die schimpfliche Weise, in welcher die Grammatiker sich wegen kleiner Verstöße gegenseitig anzugreifen pflegen, ist eine Uebertragung des Tones, in welchem sie mit den Knaben zu reden gewohnt sind. Um hiegegen geschützt zu sein, soll der Lehrer sich mit aller Anstrengung an Freundlichkeit und Höflichkeit gewöhnen; er soll sich in Gesellschaft bescheiden und gemäßigt ausdrücken. Den Schülern gegenüber soll er streng und würdevoll sein, zugänglich wie ein Vater, nicht läßig wie ein Kamerade. Seines Stoffes soll er Meister sein. Von einem Lehrer, der in seinem Gebiete überall zu Hause ist, der nicht wie ein Fremdling das Einzelne mühsam betrachtet, sondern wie ein Herrscher alles bei der Hand hat, was er braucht, fließt in unglaublich kurzer Zeit eine Fülle von Kenntnissen auf die Schüler über. Dabei soll er aber nicht in überflüßigen Notizen kramen, wie z. B., wer die Amme des Anchises gewesen, wie Achill unter den Mädchen geheißen habe. Solches unnütze Wissen versperrt nur dem werthvolleren den Platz.

Die Muttersprache der Knaben soll der Lehrer genau kennen, weil er mit

*) Unsere heutige rationellere Analyse mittelst der logisch-grammatischen Grundbegriffe von Subject, Prädicat u. s. w. war den älteren Grammatikern unbekannt. Sie wurde zuerst eingeführt von J. J. G. Scheller in seiner 1781 in erster Auflage erschienenen lateinischen Grammatik. In dem sehr lesenswerthen Vorwort zu dieser Grammatik bespricht der Verfasser die Mängel der älteren Constructionsweise und entwickelt die Gründe, welche ihn zur Einführung der Begriffe Subject und Prädicat in die Schulgrammatik veranlaßt haben.

ihrer Hülfe ihnen die gelehrten Sprachen beibringen muß und dabei leicht hartnäckige Irrthümer hervorbringen wird, wenn er ein Wort falsch brauchte. Er sollte aber auch die ganze alte Literatur der Sprache seines Vaterlandes kennen, weil ohne solche Verwalter des gesammten Sprachschatzes die Bücher, die vor hundert Jahren geschrieben sind, schon nicht mehr verstanden würden. Von lateinischen Ausdrücken soll er einen großen Vorrath haben, damit er die Knaben nicht daran gewöhne, zu umschreiben, oder gar mit den Fingern anzudeuten, was sie sagen wollen.

Bei der Interpretation soll der Lehrer sich anfangs der Volkssprache bedienen, dann der lateinischen Umschreibung, mit deutlichster Aussprache und Unterstützung des Verständnisses durch Geberden, nur daß der Vortrag nicht schauspielerisch werde. Erläuternde Citate sollen womöglich so gewählt sein, daß nicht nur die Worte, sondern auch der Inhalt etwas nütze; alle Beispiele müßen sorgfältig gewählt sein, um den Sinn des Wortes, um welches es sich handelt, genau darzulegen, womöglich wiederum mit gleichzeitiger Rücksicht auf den Inhalt. Geschichten und Sagen soll man bei der Interpretation in der Regel nicht ganz von vorn anfangen, sondern herausheben, was zur Stelle paßt und nöthig ist. Es giebt jedoch auch Gelegenheiten zu Abschweifungen, zur Unterbrechung der Einförmigkeit und es ist besser, daß der Lehrer darin etwas zu viel thue, als daß er nüchtern und langweilig werde. Sodann wird ausführlich erörtert, wie man geschichtliche und geographische Namen oder naturhistorische Gegenstände, ferner Sentenzen, Sprüchwörter und Gegenstände, die in eine höhere Wissenschaft gehören, erörtern solle. Der Knabe soll aufmerksam zuhören und den Lehrer ansehen, wenn er nicht gerade in's Buch sehen muß. Die Worte des Lehrers soll er wie Orakel aufnehmen und seine Achtung vor demselben soll ihn zur Nachahmung veranlassen. Allerdings werden dabei oft auch die Fehler der Lehrer mit nachgeahmt, aber dies ist nicht so schlimm, wenn sie nur das Gute mit sammt den Fehlern annehmen, statt gar nichts.

Ueber den Unterricht im Schreiben erfahren wir, was die Elemente betrifft, nichts specielleres, als daß die Sorge für Rechtschreibung mit dem Unterricht im Lesen verbunden werden soll. Viel Werth legt Vives sodann, nach der Sitte jener Zeit, auf fleißig geführte Colleetaneenbücher, in welche der Schüler alles, was besonders bemerkenswerthes im Unterricht vorkommt, eintragen soll. — Das Gedächtnis soll frühzeitig geübt werden. Was im reiferen Alter langweilig erscheint, die Einprägung der Elemente, das ist dem Kindesalter sogar angenehm und keine Zeit eignet sich daher besser zum Auswendiglernen. Beim Lernen muß man Ruhe um sich her haben; laut Lernen fördert oft das Behalten. Die Aufnahme in den Geist braucht eine gewiße Zeit, wie das Verdauen, daher wir uns des Morgens besonders lebhaft an dasjenige erinnern, was wir am Abend vorher gelernt haben. Sehr nützlich ist es, zu schreiben, was wir behalten wollen, weil die Aufmerksamkeit beim Geschriebenen länger verweilt. Was die Knaben gelernt haben, das sollen sie zuerst einem der geförderten Mitschüler oder einem Unterlehrer aufsagen, nachher erst dem Lehrer, damit sie nicht durch die Scheu vor dem Lehrer in Verwirrung gerathen. Auch sollen die fortgeschrittenen Schüler den Anfängern wiederholen, was der Lehrer vorgetragen hat, und es ihrem Verständnis näher bringen, den einen zur Uebung, den andern zur Anregung; denn die Knaben verstehen ihre Altersgenossen leichter als ihre Lehrer.

Die Schüler sollen anfangs ihre Muttersprache reden und auch hierbei soll der Lehrer allfällige Fehler verbessern. Allmählich sollen sie zum Lateinischen übergehen, indem sie wiederholen, was sie vom Lehrer gehört oder selbst gelesen haben. So wird die Sprache in der Schule während des Elementarunterrichtes aus dem Lateinischen und der Volkssprache gemischt sein; unterdessen aber sollen sie außerhalb der Schule noch ihre Muttersprache reden, damit sie sich nicht daran gewöhnen, die Sprachen zu vermengen. Der Lehrer soll indessen auf Reinheit des Lateinischen sehen und die Anfänger ermahnen, sich mehr auf Regeln, als auf den Gebrauch oder das

Gefühl zu verlassen. Mit Zunahme der Kenntnisse werden sie nun ganz Lateiner. Dann sollen sie versuchen, ihre Gedanken lateinisch auszudrücken, da bei Erlernung einer Sprache nichts über die Uebung geht.' Wer sich schämt zu reden, mag die Hoffnung auf Beredsamkeit aufgeben. Spricht einer noch nicht, nachdem er ein Jahr lang Latein gelernt hat, so soll er bestraft werden. Für einen Fehler soll einer bei einer Schwierigkeit nicht gleich bestraft werden, wohl aber bei einer leichten Sache. — Es folgen noch eingehende Erörterungen über die Erlangung einer reinen und leichtverständlichen Ausdrucksweise und über die Fehler der Aussprache und ihre Verbesserung, worauf Vives zu den schriftlichen Uebungen übergeht. Hier wollen wir nur die pädagogische Regel hervorheben, daß der Schüler anfangs wenig, aber mit Sorgfalt schreiben und seine Leistungen allmählich steigern soll, da die Fähigkeit des Schreibens nicht sowohl durch übermäßige Arbeit, als vielmehr durch Uebung erreicht wird. Die Schüler sollen auch ihre alten Arbeiten aufbewahren, um ihre Fortschritte selbst beobachten zu können.

Das zu frühe*) Disputiren bekämpft Vives natürlich auch hier; gleichwohl will er es gerade den Knaben, sobald sie erst etwas gelernt haben, nicht nur gestatten, sondern sogar auch den Wetteifer durch kleine Prämien und Belobungen wecken; allmählich soll dann aber die Disputation in eine bloße Vergleichung der Studien übergehen und den Jünglingen soll die Meinung beigebracht werden, daß sich jenes ganze Treiben als etwas kindisches für sie nicht mehr schicke. Vives hofft so die eitle Streitsucht der Erwachsenen nur um so sicherer auszurotten, während er in einem Alter, wo ihm dies unschädlich scheint, den Ehrgeiz der Jugend als Sporn zur Uebung im Reden benutzt.

Was die Disciplin betrifft, so ist allerdings Tadel und Mahnung auf jeder Altersstufe beständig nothwendig und wir dürfen keine schlechte Gewohnheit einwurzeln lassen. Es giebt jedoch Dinge, welche der Knabe noch nicht versteht und hier soll der Erzieher den Tadel auf spätere Zeit verschieben und den Knaben für jetzt nur erinnern, daß sein Thun nicht gebilligt, sondern nur einstweilen geduldet werde. Der Grund des Mißfallens werde ihnen später eröffnet werden. Auch giebt es Dinge, die wir bei Knaben geradezu billigen, während sie bei Männern zu tadeln wären. Auch kann es vortheilhaft sein, etwas zu ignoriren; nur lasse man nichts unsittliches passiren. — Beim Unterricht soll sich der Lehrer wohl hüten, schon reife Früchte zu verlangen, wo kaum Knospen sein können; er soll nicht in Zorn gerathen, wenn die Knaben noch nicht dasjenige leisten, was ausgebildete junge Leute oder gar er selbst. Und doch giebt es Lehrer, welche solches mit schrecklichen Drohungen und mit Schlägen von den Knaben verlangen, wofür sie eher selbst Prügel verdienen. Der Lehrer soll stets das richtige Maß beobachten und namentlich im Anfange, z. B. bei den ersten Versuchen, Latein zu reden oder zu schreiben, sich vor Einschüchterung hüten und lieber einige Fehler passiren lassen, die mit der Zeit verbessert werden können. Er soll die Schüler sogar mit Lob und Billigung anfeuern, damit sie nicht den Muth verlieren; denn sie werden nichts wagen, wenn sie fürchten ausgelacht zu werden. Nur soll sich der Lehrer hüten, wenn er einen Fehler gehen läßt, nicht ausdrücklich das Falsche für richtig zu erklären, was seinem Ansehen bei den Schülern schaden könnte. — Die menschliche Natur neigt übrigens so sehr zum Schlechten, daß oft ernster Tadel, und im Nothfalle Schläge angewandt werden müßen, damit der körperliche Schmerz, wie bei den Thieren, denjenigen zur Ordnung bringe, dem die Vernunft nicht genügt.

*) „**Non est statim puero ad scholam deducto disputandum,**" **VI. p. 315 ed. Maj.** Da Vives selbst nach unsern Begriffen sehr früh disputiren läßt, so scheint es keine Uebertreibung, sondern wörtlich richtig zu sein, was schon oben erwähnt wurde, daß viele Lehrer damals die Knaben schon sofort nach ihrem Eintritt in die Schule zur Theilnahme an den Disputationen aufforderten.

Eine solche Züchtigung sollte jedoch nicht zu scharf oder erniedrigend sein, außer bei solchen Naturen, die, wie Sklaven, durch Schläge an ihre Pflicht gemahnt werden müßen. — Der Lehrer soll ernst sein, aber nicht hart; milde, aber ohne Schwäche. Er soll niemals drohen, wenn es nicht nöthig ist; auf die Drohung aber sollen Schläge folgen, wenn der Knabe nicht gehorcht. Der Schimpfworte soll er sich enthalten, aber die Knaben so gewöhnen, daß sie seine Drohungen und seinen Tadel nicht verachten. Mit Strafen soll er sparsam sein und die rechte Gelegenheit, welche allen Dingen Werth und Wirkung giebt, warnehmen. Die größeren Knaben sollen seltener Schläge erhalten, aber doch noch bisweilen. In der Regel aber sollen sie durch Ehrfurcht vor dem Lehrer und vor den würdigen Mitgliedern der Akademie, die gleichsam als Zeugen zugegen sind, in Ordnung gehalten werden; endlich auch durch den Gedanken an ihre Eltern und Verwandte. — Man soll den Schülern eine lebhafte Vorstellung beibringen von dem hohen und dauernden Genuß, mit welchem das wissenschaftliche Studium verbunden ist. Die moralische Belehrung soll so gegeben werden, daß sie nicht äußerlich, wie eine Erzählung, aufgenommen wird, sondern wie eine heilsame Nahrung der Seele, die verdaut und zu Fleisch und Blut gemacht werden soll. Auch soll man die Schüler häufig an das Gericht Gottes und an die Nähe des Todes erinnern. Gegen die der Jugend besonders anhängenden Fehler soll der Lehrer gewiße kurze und wirksame Sprüche stets in Bereitschaft halten, welche zum Haß oder zur Verachtung des Lasters anleiten.

Zuletzt werden die Erholungen besprochen, welche den Knaben zu gestatten sind. Hier verfährt Vives sehr liberal. Er verlangt häufige Leibesübungen, welche dem Knabenalter zum Gedeihen erforderlich seien. Dabei soll man die Schüler nicht zu sehr zur Arbeit drängen, damit sie keinen Haß gegen die Studien fassen. „Der menschliche Geist ist von einer merkwürdigen Freiheitsliebe; er läßt sich Anstrengungen auferlegen, aber er läßt sich nicht zwingen; du kannst ihn mit Leichtigkeit zu vielem bestimmen, aber nur weniges und mit schlechtem Erfolg von ihm erzwingen." („Mirae libertatis est humanum ingenium, exerceri patitur, cogi non patitur: multa ab eo facile impetres, pauca et infeliciter extorqueas.") — Die Spiele, unter denen Vives vorzüglich Ballspiel und Laufen empfiehlt, sollen zugleich dem Körper zur Stärkung und dem Geist zur Erholung dienen. Der Zweck jeder Pflege der Gesundheit ist aber die Gesundheit des Geistes nach dem Spruch mens sana in corpore sano. Beim Spiel sollen die Knaben Latein reden, was sie mit Leichtigkeit thun werden, wenn der Lehrer ihnen für alles, was im Spiele vorkommt, gute lateinische Ausdrücke giebt. Bei Regenwetter sollen die Knaben in bedeckten Hallen und Vorplätzen spielen können. Uebrigens wird neben den Bewegungsspielen für diejenigen, welche nicht daran theilnehmen dürfen oder mögen, auch Kartenspiel und Schach gestattet; besonders aber wird ihnen die Unterhaltung mit Erzählungen empfohlen.

Die ganze zweite Hälfte dieses Buches füllt sodann eine Abhandlung über die Schriftsteller, aus welchen die grammatische Bildung zu schöpfen ist. Hier handelt es sich durchaus nicht etwa um Angabe weniger Hauptwerke, welche dem Schulunterricht zu Grunde zu legen sind, sondern Vives faßt das Bedürfnis des Lehrers im weitesten Sinne in's Auge und giebt nach einer allgemeinen Einleitung eine kurze kritische Uebersicht über die gesammte alte und neuere lateinische Literatur mit Bemerkungen über den Werth der Schriftsteller, sowohl für die Lectüre des Schülers, als auch überhaupt. Neben der lateinischen Literatur findet auch die griechische Berücksichtigung, jedoch nicht mit der gleichen literarhistorischen Vollständigkeit. Dabei ist die Masse dessen, was ausdrücklich als Lesestoff für den Schüler bezeichnet wird, so groß, daß auch wohl für die damalige Zeit an eine vollständige Durchführung dieses Planes kaum zu denken war. Im einzelnen finden sich hier zahlreiche scharfsinnige und treffende Bemerkungen neben den bekannten Einseitigkeiten, namentlich in der Beurtheilung der Dichter. Obscöne Stellen will Vives aus den für die Schüler bestimmten Texten einfach

entfernt haben: ein Princip, welches er eingehend gegenüber allen andern Versuchen, das Schädliche solcher Stellen zu vermeiden, vertheidigt. Im übrigen ist es hier bei der großen Kürze der Darstellung nicht wohl möglich, noch einen Auszug zu geben, daher wir zum folgenden Buche übergehen.

Das vierte Buch ist von vorzüglicher Wichtigkeit für die Beurtheilung der Stellung, welche Vives in der Geschichte der wissenschaftlichen Bewegung, namentlich als Vorläufer Bacon's, einnimmt; dagegen findet sich speciell Pädagogisches hier schon weit weniger und meist nur Anwendungen der schon bekannten Grundsätze. Bemerkenswerth ist die Reihenfolge im Studium der Wissenschaften, welche in diesem Buche behandelt werden. Zuerst kommt die „censura veri," d. h. die Logik, mit möglichster Beseitigung alles bloß Metaphysischen, entsprechend jener schon oben hervorgehobenen Tendenz, eine streng formale Logik aus der aristotelisch-scholastischen auszuscheiden. Dann folgt sofort das Studium der Naturwissenschaften; darauf erst die Metaphysik als ein Versuch, in die letzten Gründe der Erscheinungen einzudringen. Hierauf folgen in enger Verbindung die Topik, welche Vives also von der eigentlichen Logik abtrennt, und die Rhetorik; dann erst die mathematischen Wissenschaften, d. h. die bekannten vier des Quadriviums und die Optik, welche Vives bei jeder Gelegenheit zur Geltung zu bringen sucht. Der ganze bis dahin durchlaufene Cursus nimmt dann freilich auch das Leben bis ungefähr zum 25. Jahre in Anspruch (VI. p. 373), was die weitgehenden Anforderungen theilweise erklärt. Leider fehlt uns jede genauere Angabe über die Vertheilung auf die einzelnen Jahre; auch finden wir keinen Uebergang zur Universität angegeben. Vielmehr muß die ideale Akademie, welche Vives im zweiten Buche construirt hat, dies alles umfassen. Den Hauptabschnitt, etwa unserem Gymnasialcursus entsprechend, scheint der Abschluß des grammatischen Unterrichts mit dem 15. Lebensjahre zu machen. Daß Vives von hier an eine gewiße Reife voraussetzt, geht auch daraus hervor, daß im vierten Buche sich kein besonderer Abschnitt über die Erziehung auf dieser Stufe findet; nur gelegentlich die Bemerkung (VI. 354), daß man dieser Altersstufe schon bedeutend anstrengendere Leibesübungen gestatten dürfe: weitere Märsche, Laufen, Springen, Ringen und Werfen. Rein didaktische Regeln, z. B. über den Fortgang vom Leichteren zum Schwierigeren, sind dagegen auch hier häufig eingestreut.

Die ganz eigenthümliche und historisch bedeutungsvolle Stellung, welche Vives den Naturwissenschaften einräumt, bedarf nun aber einer kurzen Erörterung. Vives ist nicht, gleich Bacon, ein begeisterter Apostel der Naturwissenschaften; ja, er hält das Studium derselben für gefährlich für diejenigen, welche noch nicht fest genug im Glauben sind, und er will auch der „contemplatio rerum naturae," wie er dies Gebiet bezeichnet, nicht den Rang einer eigentlichen Wissenschaft einräumen. Daher kann auch von einer angeblich sichern Kunst der Entdeckungen, wie Bacon sie mit seiner Theorie der Induction zu geben versuchte, bei Vives nicht die Rede sein. Gleichwohl behandelt Vives den Gegenstand mit sichtbarer Vorliebe und ganz im Geist der inductiven Methode. Gleich die Stellung der Physik (im weiteren Sinne) zur Metaphysik ist ganz der baconischen Ansicht vom Gebäude der Wissenschaften entsprechend. Die Metaphysik, deren Aufgaben Vives gegenüber Aristoteles bedeutend vereinfacht, hat die Kenntnis der Natur zur Voraussetzung und hat zum Zweck die Nachweisung der letzten Gründe aller Erscheinungen. Wir haben oben gesehen, daß Vives auch bei der Grammatik einen inductiven Weg: Ableitung der Regeln aus der Beobachtung des Einzelnen, empfiehlt. Hier sehen wir, daß er die ganze Metaphysik auf die Erkenntnis des Sinnlichen und Einzelnen begründet. Ein fernerer, auffallend an Bacon erinnernder Zug ist nun aber die Entschiedenheit, mit welcher Vives vom bloß literarischen Studium, vom Auctoritätsglauben und von aprioristischen Theorieen zurückweist auf die Anschauung und auf den unmittelbaren Verkehr mit der Natur als Quelle alles unseres

Wissens auf diesem Gebiete.*) Und dies lehrte Vives fast hundert Jahre vor Bacon, zu einer Zeit, wo die wirkliche Forschung erst ganz schüchtern einzelne Versuche zu wagen begann, während Bacon schon mitten in einer entwickelten Naturwissenschaft stand.

Zur Vollendung der encyklopädischen Ausbildung empfiehlt Vives, eine gewiße Kenntnis vom Ackerbau, Architektur, Schiffahrt u. s. w., d. h. von den Künsten des praktischen Lebens, sich mehr durch fleißiges Hören und Forschen als durch systematisches Studium zu erwerben. Für diejenigen aber, welche das wissenschaftliche Studium fortsetzen wollen, theilt sich jetzt der Weg, da von hier ab der Einzelne nicht mehr alles bewältigen kann. Vives unterscheidet den Weg derjenigen, „qui corpora curaturi sunt," d. h. der Mediciner, und derjenigen „qui animos." Hier fehlt die nähere Bestimmung; offenbar weil Vives die Theologie, die vor allen Dingen hieher gehört hätte, nicht behandeln will. Er widmet der Medicin den Rest des vierten Buches und behandelt im fünften als den zweiten Zweig des Wissens, der sich auf Pflege des Geistes bezieht, ausschließlich die Staatswissenschaften.

So stark Vives sonst die Erhabenheit des Geistes über den Körper zu betonen pflegt, so stellt er doch die Medicin sehr hoch. Er hält den Beruf des Mediciners für so wichtig, daß derjenige, der sich einmal für denselben entschieden, mit Ausnahme eines strengen Fachstudiums, gar nichts wissenschaftliches mehr treiben und sich ganz auf das zu seiner Kunst Gehörige beschränken sollte.**) Deshalb soll auch der Beruf des medicinischen Forschers, welcher die Wissenschaft zu erweitern und zu vervollkommnen hat, von demjenigen des Praktikers getrennt werden. Die Grundsätze, welche Vives über das Studium und die Ausübung der Medicin entwickelt, sind durchaus gesund und rationell: sorgfältigstes Studium der Anatomie, Prüfung der Wirkung der Arzneimittel unter den verschiedenartigsten Verhältnissen, welche Einfluß üben können, Heilung, so weit möglich, durch bloße Diät, erst im Nothfalle durch Medicamente u. s. w.

Das fünfte Buch umfaßt zwei ganz getrennte Bestandtheile: die Erörterung des Studiums der Staatswissenschaften und eine Abhandlung: „de vita et moribus eruditi," welche den Abschluß des ganzen Werkes bildet. Die Erwerbung der prudentia, welche die Haupteigenschaft des Staatsmannes bildet, wird nach Vives vorzüglich gefördert durch ein ernstes und gründliches Studium der Geschichte, wobei Vives, ohne gerade schon einen klaren Begriff der Culturgeschichte erfaßt zu haben,

*) Vgl. folgende Stellen: VI. 348: „neque enim est philosophus, qui de „instantibus" et de „motu enormi" aut „conformi" nugatur subtiliter, sed qui generationes et naturas novit plantarum atque animantium, qui causas, cur quidque fiat, et quomodo." . . . „In omni philosophia quae est de natura illud praedicetur juveni, ea illum modo auditurum, quae imaginem habeant veri (das Wahrscheinliche), quantum quidem ingenio, judicio, usu et diligentia potuerunt assequi, quibus curae fuit illa indagare: nam quod nos verum esse pro certo possimus confirmare, rarum est. Initio exhibenda sunt facillime, id est sensibus ipsis pervia. Hi sunt enim ad cognitionem omnem aditus." p. 349: „nihil est hic opus disputationibus, sed contemplatione naturae tacita." p. 350: „nihil hic jam opus est altercationibus et rixis, sed aspectu quodam. Itaque contemplabitur rerum naturam in coelo et nubilo et sereno, in agris, in montibus, in silvis: tum ex iis quaeret et sciscitabitur multa, qui in locis illis sunt frequentes: quod genus sunt hortulani, agricolae, pastores, venatores: quod Plinius et alii harum rerum magni autores indubie fecerunt: neque enim unus aliquis potest omnia haec adeo tum multa, tum varia intuendo obire. Ipse etiam, sive contempletur quid, sive narrantem audiat, non oculos modo intentos habeat, vel aures, sed animum quoque: magna enim et accurata animadversione est opus in omni natura contuenda, observatione hac temporum et ingenii ac virium cuiusque rei."

**) „Disciplinis omnibus atque exercitiis literarum aeternum vale dicet, in hanc unam intentus et incumbens prorsus. Facilius tulerim cuiusvis artis professorem diversis nonnunquam occupare quam huius, quae adeo longa, varia, obscura est, ut aegre quamlibet felix ingenium cunctum sit ei percipiendae aut rite exercendae par: quanto minus ingenii portio aliqua."

doch möglichsten Nachdruck legt auf die „res togatae“ und auf die Errungenschaften des Geistes gegenüber dem Spiel der Leidenschaften. Mit Kriegen und Schlachten soll man sich nicht mehr aufhalten als zum Verständnis des Gangs der Geschichte unerläßlich ist, und man soll sie wie gemeine Räubereien behandeln, ausgenommen, wenn ein Krieg nur gegen die Räuber unternommen wird, was leider in der Christenheit selten der Fall ist. Nach einem Ueberblick der historischen Literatur wirft sich Vives die Frage auf, wann denn nun eigentlich dies alles zu lesen sei, und er antwortet darauf: im reifen Mannesalter und zum Theil im Greisenalter, in denjenigen Stunden, welche man sonst mit Spiel und Müßiggang hinbringt. — Noch wollen wir aus diesem Abschnitt hervorheben, daß Vives auch Platons Bücher vom Staat und Thomas Morus' Utopie will gelesen haben, weil sich aus diesen Werken, wiewohl sie auf den jetzigen Zustand der Menschheit im ganzen nicht anwendbar sind, doch im einzelnen viel nützliches für die Leitung der Staaten entnehmen lasse. — Hinsichtlich der Gesetze stellt Vives als unerläßlichste Forderung allem voran, daß sie jedermann bekannt sein sollen. Sie müßen daher so einfach als möglich, und zwar in der Volkssprache, abgefaßt sein und sollten, wie die Gesetze der zwölf Tafeln bei den alten Römern, von den Knaben auswendig gelernt werden. Charakteristisch für Vives ist ferner, daß er verlangt, die Gesetze sollen nicht nur auf Erhaltung der Eintracht unter den Bürgern berechnet, sondern auch gegen die auswärtigen Völker gerecht und billig sein.

Die Abhandlung „de vita et moribus eruditi“ ist ein würdiger Abschluß des bedeutenden Werkes. Nirgend dürfte man die sittlichen Grundsätze, welche das wissenschaftliche Studium leiten und die Haltung des Gelehrten bestimmen müßen, in Kürze so eindringlich und überzeugend dargelegt finden. Eine Hauptrolle spielt dabei natürlich wieder die Bekämpfung des Hochmuthes, der Streitsucht und der Eitelkeit, welche den Schein über die wirkliche Leistung setzt und lieber den Gegner besiegen als die Wahrheit ermitteln will. Wer bei der „collatio studiorum“ (welche Vives an die Stelle des ehrgeizigen Disputirens setzt) den besseren Gründen des andern nachgiebt, soll nicht „besiegt“ genannt werden. Wenn die Wahrheit nur ausgesprochen wird, so kommt es nicht darauf an, von wem? Die Kritik ist überall nöthig, darf aber nie in persönliche Herabsetzung des Gegners ausarten. Neid und Haß, welche jeder großen Leistung folgen werden, soll man geduldig tragen. Wenn ein anderer etwas entdeckt, sollen wir ihm aufrichtig gratuliren, denn die Wahrheit gehört niemals einem allein; sie ist allen gemeinsam.

Die beiden in England verfaßten Briefe „de ratione studii“ sind etwa acht Jahre älter als das Werk „de disciplinis“ und sind so zu sagen aus dem Stegreif geschrieben, doch erkennt man in ihnen im allgemeinen schon die Grundzüge der späteren Lehre. Um freilich den Nutzen solcher Anleitungen zu begreifen, muß man bedenken, wie wenig damals selbst bessere Lehrer es verstanden, einen methodischen Gang im Unterricht einzuhalten. Vives selbst scheint z. B. hinsichtlich des Griechischen noch geschwankt zu haben. In dem Briefe an den jungen Montjoie erwähnt er nur ganz im allgemeinen, daß man nach der Ansicht Quintilians das Griechische zugleich mit dem Lateinischen (d. h. die grammatischen Elemente beider Sprachen gleichzeitig) lernen könne, während man damals noch im allgemeinen das Griechische erst begann, wenn man das Lateinische vollständig bewältigt hatte. Später schlug dann Vives einen Mittelweg ein, der durch das Beispiel Sturms und anderer zur allgemeinen Geltung gelangte, ohne daß man jedoch die sehr richtige Forderung beachtet hätte, daß das erste Studium der griechischen Grammatik mit einer gründlichen Repetition und wissenschaftlicheren Verarbeitung der lateinischen parallel gehen sollte. In der Instruction für den Lehrer der Prinzessin Maria sind die ersten Elemente sehr ausführlich behandelt und wir finden dabei neben sehr empfehlenswerthen Regeln über die Sorge für eine gute Aussprache, über Pflege des Gedächtnisses, Gründlichkeit in der Einübung der grammatischen

Formen u. s. w. auch manches überflüßige, das übrigens nicht von Vives in den Lehrgang hineingebracht, sondern eben nur von dem damals üblichen Verfahren beibehalten wurde. Die leichte Benützung des jugendlichen Ehrgeizes, welche Vives bei den Knaben gestattet, um die Scheu vor dem Lateinsprechen zu überwinden, findet sich hier ein wenig stärker betont, *) wobei man offenbar in Anschlag zu bringen hat, daß es sich um die Erziehung einer Prinzessin handelt, wo die Verwendung solcher Mittel auch für einen vorzüglich ernsten und geschickten Lehrer leicht zum unentbehrlichen Nothbehelf wird. Von allen Beispielen und Uebungsstücken verlangt Vives, daß sie auch mit Beziehung auf ihren Inhalt sorgfältig gewählt sein sollen, und zwar so, daß sie entweder etwas ernsthaftes, sittlich bildendes enthalten, oder aufheiternd und belustigend wirken sollen, um dadurch den Ueberdruß am Lernen zu vermeiden. Selbstverständlich tritt dabei auch die Sorge für Sittenreinheit und Fernhaltung alles anstößigen hervor. Schwarz (Gesch. d. Erz. II. S. 295, 2. Aufl.) wundert sich, wie Vives bei dieser Sorgfalt gleichwohl „zur Lectüre der Töchter" Platons Republik empfehlen könne. Hiebei ist aber zunächst zu erinnern, daß es sich in jenem Briefe nicht um die Erziehung von Töchtern im allgemeinen handelt (der von Schwarz angegebene Titel „institutio puellarum" ist nicht von Vives), sondern um die Erziehung einer Fürstentochter, die zur Regierung berufen werden konnte. Vives empfiehlt daher Platons Republik (in lateinischer Uebersetzung) neben der Utopie von Thomas Morus ohne Zweifel mit der oben besprochenen Rücksicht auf den staatswissenschaftlichen Inhalt. Sodann aber ist zu beachten, daß Vives bei seinen Winken über die Lectüre ohne Zweifel auch hier über die Zeit des eigentlichen Jugendunterrichtes hinausschweift und ein reiferes Alter im Auge hat.

Die beiden didaktischen Werke „de ratione dicendi" (zuerst gedruckt Löwen 1533, später auch in Basel und Cöln) und „de conscribendis epistolis" (Basel 1536 und öfter) scheinen mehr für Erwachsene als für Schüler geschrieben, doch soll das erstere nach einer Notiz des Miräus (vgl. Majans I. S. 123) aus Vorlesungen hervorgegangen sein, welche Vives in Löwen gehalten hat. Jedenfalls dürfen wir beide Werke benutzen, um aus der Art, wie Vives seinen Stoff behandelt, auf seine Unterrichtsweise in diesen Gegenständen zu schließen. Danach war dieselbe, wie sich bei Vives von vorn herein annehmen ließ, eine durchaus praktische, selbständige und sachgemäße. Man hat sich bei der Schrift de ratione dicendi über Unverständlichkeit und Mangel an bestimmtem Hervortreten der Regeln beklagt (Majans I. 122 ff.), allein dieser Tadel wandelt sich bei näherer Betrachtung in einen Vorzug. Man sieht es der ganzen Behandlung an, daß Vives für Leute schrieb, welche nicht „Rhetorik," sondern reden lernen wollen, und dies ist ohne Zweifel auch das Ziel seines Unterrichts in der Rhetorik gewesen. Wir finden daher überall eine Fülle von Beispielen, theils selbst erfundenen, theils classischen, in den Text verflochten. Beachten wir, wie Vives lehrt, daß von einem Meister, welcher seinen Stoff beherrscht und stets eine Fülle von Belegen zur Hand hat, binnen kurzem eine unglaubliche Menge von Kenntnissen auf den Schüler übergeht, so sehen wir hier, daß seine Praxis mit seiner Lehre im Einklang stand. Vives selbst nennt in der Dedication seiner ratio dicendi (an den Cardinal Franz Booadilla, Bischof von Burgos) seine Methode eine gänzlich neue und von der alten und gebräuchlichen gründlich verschiedene, bei welcher es neben der Aneignung weniger allgemeinen Regeln hauptsächlich auf Einübung ankomme; ohne diese würden die Regeln so wenig helfen als eine Theorie des Malens oder des Nähens ohne Gebrauch des Pinsels und der Nadel. Diese praktische Absicht betont Vives auch im Eingange des Werkes selbst, wo er übrigens zugleich für sich eine größere Allgemeinheit des Planes in Anspruch nimmt. Während die älteren Schriftsteller über diesen Gegenstand meist

*) „Stimuletur modo praemiolis, modo contentione et aemulatione: laudetur ipsa, laudetur et alia ipsa audiente." — Vives verlangt, daß die Prinzessin mit drei bis vier sorgfältig ausgewählten Mitschülerinnen unterrichtet werde.

nur einzelne Gattungen, wie z. B. die gerichtliche Rede ins Auge fassen, will Vives den Gebrauch der Rede überhaupt lehren.

Noch freier behandelt Vives die Kunst des Briefschreibens, welche bekanntlich in jener Zeit sehr häufig Gegenstand des Unterrichts und der theoretischen Erörterung war. Hier verwirft er alle allgemeinen Regeln, besonders auch über die verschiedenen Theile des Briefes, und zeigt vielmehr, daß der Brief ein durchaus freier, ungebundener Ausdruck dessen ist, was der eine dem andern über eine räumliche Entfernung hin zu sagen hat. Um so gründlicher behandelt Vives daher die Frage, welchen Einfluß die Person des Schreibers und des Empfängers, ihre sociale Stellung, Bildung u. s. w. und der Zweck des Briefes auf die ganze Behandlungsweise haben müßen. Bezeichnend ist noch für seinen Standpunct, daß er gelegentlich auch auf Briefe in den modernen Sprachen Rücksicht nimmt und daß er auch hier, wie übrigens noch mehr in der Schrift de ratione dicendi, seine Neigung verräth, jede Frage wo möglich vorab geschichtlich zu behandeln. So wird z. B. der Brauch, den Brief zu unterzeichnen, statt seinen Namen nach Sitte der Alten gleich in der Ueberschrift zu nennen, aus der Nachäffung der fürstlichen Unterschriften unter den Diplomen abgeleitet. Auch sein moralisches Urtheil läßt Vives an geeigneter Stelle nicht vermissen. So eifert er z. B. heftig gegen die „trügerische, abgeschmackte und thörichte" Art von Briefen, die so schmeichlerisch gehalten seien, daß man die wahre Gesinnung des Schreibenden gar nicht erkennen könne, wie diejenigen Briefe beschaffen seien, die man jetzt „höfliche" (aulicae) und „gebildete" (bene educatae) nenne.

Von ungleich größerer pädagogischer Wichtigkeit ist die im J. 1539 (zuerst in Paris, s. Majans I. S. 145) erschienene „exercitatio linguae latinae," ein in Deutschland, Frankreich, Spanien, Italien viel verbreitetes Schulbuch, von dem wir kaum mit Sicherheit zu sagen wüßten, ob es nicht noch heutzutage irgendwo gebraucht wird. Wenigstens ist noch im J. 1836 in Parma eine Ausgabe mit italienischer Uebersetzung erschienen. Majans erwähnt drei verschiedene Ausgaben mit spanischer Uebersetzung aus dem 18. Jahrhundert; ferner eine Uebersetzung und einen Commentar aus dem 16. Jahrhundert; eine Ausgabe mit lateinisch-spanischem Index u. s. w. Auch mehrere französische Uebersetzungen, Ausgaben mit lateinisch-französischem Vocabular u. s. w. aus dem 16. und 17. Jahrhundert, zwei italienische mit Uebersetzung aus dem 18., eine deutsche und eine polnische Uebersetzung werden von Majans (I. S. 157—162) erwähnt, ohne daß jedoch von einer vollständigen Aufzählung der Ausgaben auch nur von ferne die Rede sein könnte.*) Unter den deutschen Ausgaben sind besonders hervorzuheben diejenigen von Matthias Martinius, Bremen 1618 und die seit 1571 sehr oft aufgelegte des Thomas Freigius, Nürnberg. Von der ersteren (die mir unbekannt geblieben ist) rühmt Thomas Crenius (De philologia, Lugd. Bat. 1696. 4. S. 238) die ausgezeichneten philologischen Anmerkungen und „monita moralia," mit welchen Martinius die Dialoge begleitet habe. Thomas Freigius, welcher im J. 1576 das Rectorat des nürnbergischen Gymnasiums und der Akademie zu Altorf übernahm, ist ein begeisterter Verehrer unseres Vives, den er, wie es in der Dedication der Dialoge (1582) heißt, schon als Knabe für immer lieb gewonnen habe. In der Philosophie habe er Vives freimüthiger und wahrheitsliebender als die andern gefunden und in ihm einen der ersten Vorkämpfer gegen die Barbarei und Sophistik der früheren Jahrhunderte erkannt. Mit der Selbständigkeit seines Urtheils verbinde sich eine reine und edle Sprache. An seiner Philosophie jedoch sei vorzüglich die negative Seite zu bewundern; die positive Ergänzung dazu habe Ramus gegeben, indem er dasjenige

*) So erwähnt z. B. Majans von den in Deutschland erschienenen Ausgaben nur diejenigen des Matthias Martinius, Bremen 1614, und Thomas Freigius, Nürnberg 1571 (?), 1583 und 1622, während mir außerdem folgende bekannt geworden sind: Nürnberg 1582, 1593, 1594, Augsburg 1547, 1564, 1574. — Thomas Crenius in dem im Text citirten Werke erwähnt auch englische Ausgaben.

ausführte, wozu Vives den Grund gelegt habe. (Freigius war einer der eifrigsten Anhänger des „Ramismus," vergl. Morhof, Polyhist. II. I. 12, 1, wo übrigens die Stellung von Ramus zu Vives und die Bedeutung des letzteren für die Kritik der aristotelischen Philosophie ganz verkannt wird.)

Was insbesondre die Dialoge betrifft, so bemerkt Freigius, er habe sie nicht nur selbst von seiner Kindheit an eifrig gelesen, sondern auch bemerkt, daß sie fast in allen Schulen um die Wette behandelt werden, wobei es jedoch viel Klagen gebe wegen der Schwierigkeit der zahlreich vorkommenden seltenen Wörter. In der That hat Vives das Ziel zu erreichen gesucht, so weit als irgend möglich alles, was das damalige moderne Leben in Schule und Haus, auf dem Markte und in der Werkstätte mit sich brachte, in bestimmten, nicht etwa bloß umschreibenden lateinischen Ausdrücken zu bezeichnen, und ist dabei zwar mit Fleiß und Umsicht, aber auch mit großer Kühnheit zu Werke gegangen. Was sich nur immer in den technischen Schriften der Alten von speciellen Ausdrücken für Gegenstände des täglichen Gebrauchs auftreiben ließ, hat Vives hervorgesucht und den Dingen und Verhältnissen seiner Zeit angepaßt. Wo das Lateinische nicht ausreichte, griff er zum Griechischen und hie und da erlaubte er sich sogar ein Wort nach der Analogie selbst zu bilden. Dies ist ihm von einzelnen Philologen, wie z. B. von seinem Landsmanne Sanctius (dem Verfasser der „Minerva") sehr verübelt worden, aber in der That war es der allein richtige Weg, so lange man die Forderung des Lateinsprechens in allen ihren Consequenzen aufrecht erhalten wollte. Dazu kommt, daß Vives im Stoff und der Behandlung seiner Dialoge ungefähr die Mitte hält zwischen Erasmus, der von Geist und Leben sprudelt, alles berührt, aber den pädagogischen Standpunct total verläugnet, und Cordier (vgl. d. Art. Calvin), der sich fast ganz im engen Kreise der Schule und des täglichen Schülerlebens bewegt. Diese Eigenschaften gaben Vives überall den Vorrang, wo man das Lateinsprechen noch ganz im Sinne der Humanisten (oder auch in dem modificirten Sinne der Jesuiten!) zu treiben versuchte; sobald aber das Latein zur bloßen Schulsprache wurde, fand man Vives zu schwierig. Die Ausgaben mit Anmerkungen erscheinen als eine Bekämpfung dieser Schwierigkeit, die man bereits lebhaft empfand. Hundert Jahre später, als Vives in den romanischen Ländern noch stark benützt wurde, war er in Deutschland wohl überall von den Lehrplänen verschwunden. In Nürnberg benutzte man um 1699, wie aus Feuerleins Geschichte des Nürnberger Gymnasiums hervorgeht, die Gespräche von Cordier, der im 16. Jahrhundert zwar auch, zumal in Frankreich, weit verbreitet war, aber doch bei weitem nicht so allgemein geschätzt wurde, wie Vives.

Der Inhalt der Dialoge ist in doppelter Hinsicht von pädagogischem Interesse: einmal sofern er uns ein lebhaftes, durchaus realistisch gehaltenes Bild von den Schulzuständen jener Zeit und dem Leben und Treiben der Schüler gewährt, sodann aber auch durch die pädagogische Tendenz einzelner dieser Unterredungen. Wir können hier nur noch die letztere berücksichtigen und heben daher die hauptsächlich hieher gehörigen Dialoge besonders hervor. Sie beziehen sich sämmtlich in erster Linie auf den Gegensatz zwischen der höfischen und vornehmen Erziehung nach rein weltlichen Grundsätzen und nach den Vorurtheilen des Adels- und Fürstenstandes und dem gegenüber einer wahrhaft sittlichen und christlichen Erziehung. Selbstverständlich kommen dabei auch ethische und pädagogische Lehren von allgemeiner Bedeutung mit zum Vorschein. Wir müßen uns dabei erinnern, daß Vives nicht nur seine pädagogischen Erfahrungen hauptsächlich in solchen Kreisen gesammelt hat, sondern daß auch die Dialoge dem Prinzen Philipp, nachmaligem König Philipp II., gewidmet sind, woraus die irrthümliche Meinung entstanden ist, Vives sei der Lehrer dieses Prinzen gewesen. In dem Dialoge „princeps puer" erscheint Philippus selbst mit zwei Begleitern, Morobulus und Sophobulus, welche das böse und gute Princip repräsentiren. Der Rathgeber zur Thorheit trifft den Prinzen beim Lesen und Auswendiglernen und bedauert ihn, daß er sich so viel Mühe damit gebe, statt wie andere Prinzen und Adelige seine Zeit hinzubringen

mit Reiten, Tanzen, Fechten, mit den Mädchen des Hofes plaudern, Kartenspielen, Ballschlagen und andern Leibesübungen. Auf die Frage des Prinzen, ob denn das wissenschaftliche Studium nichts nütze, antwortet er, es habe wohl seinen Nutzen, aber nur für zukünftige Priester oder für solche, die ihren Lebensunterhalt damit zu gewinnen suchten, wie ein Handwerker durch sein Gewerbe. Der Prinz widersteht der Versuchung, die Bücher gleich liegen zu lassen, unter Berufung auf den Befehl seines Erziehers Stunica und seines Lehrers Siliceus. Während der Verführer ihn gegen die Auctorität dieser Männer aufhetzt, die doch eigentlich nur seine Unterthanen seien, tritt Sophobulus hinzu und zeigt, daß Erzieher und Lehrer ihm vom Vater beigegeben sind, nicht um ihn zu knechten, sondern um ihn wahrhaft frei zu machen. Wenn er ihnen nicht gehorche, so werde er zum Sklaven der Laster, die ein härteres Regiment führen, als irgend ein schlechter Mensch. Philipp hat diese Rede nicht recht verstanden, während ihm dagegen alles, was Morobulus sagt, vollkommen klar gewesen ist. Sophobulus räth ihm dann, mit der Entscheidung zu warten, bis sein Urtheil durch Alter, Bildung und Erfahrung gereift sei. Er schlägt ihm dann ebenfalls vor, die Bücher nun wegzuwerfen und ein Spiel zu machen, in welchem Philipp König sei und alle andern ihm gehorchen. Philipp will die Regeln dieses Spiels wissen, worauf Sophobulus ausruft: Wie, liebster Philipp, in einem Spiel, wo nichts daran liegt, wenn ein Fehler vorkommt, willst du nicht König sein, ohne das Spiel zu kennen; dagegen willst du im Ernst die Herrschaft über große Reiche übernehmen, ohne etwas zu wissen vom Zustand der Völker, der Gesetze, der Verwaltung? Darauf ruft Sophobulus dem Diener zu, er möge dem Philipp das feurige, wilde neapolitanische Roß satteln. Philipp will statt dessen ein sanfteres Pferd, da er jenes noch nicht regieren könne. Auch hier folgt die leicht begreifliche Nutzanwendung. Dann wird eine Kahnfahrt vorgeschlagen, bei welcher Philipp das Steuer führen soll; das Resultat ist dasselbe. Nach dieser Vorbereitung mit sokratischer Induction wird sodann der Schluß gezogen, daß es für seine zukünftige Bestimmung eines sehr ernsthaften Studiums bedürfe. Er müße sich mit Männern wie Plato, Aristoteles, Cicero, Seneca, Livius und Plutarch unterreden können und dazu diene das Studium der Sprache als Vorbereitung. Nach der kurzen Mühe der Ueberwindung der Schwierigkeiten werde eine Lust folgen, von welcher diejenigen keine Ahnung haben, welche so vor dem Studium zurückschrecken. Den weiteren Verlauf des Dialogs, in welchem Sophobulus das letzte Wort behält, können wir übergehen. — Inhaltreicher sind die beiden letzten Dialoge der Sammlung, welche freilich auch durch diese lehrhafte Tendenz die dramatische Lebendigkeit und Natürlichkeit einbüßen, welche den meisten dieser Unterredungen sonst eigen ist. Die Ueberschrift dieser letzten Dialoge lautet: „Educatio“ und „Praecepta educationis.“ Im ersten kommt ein vornehmer Knabe, den Vives Grympherantes nennt, begleitet von einem mit allen Standesvorurtheilen erfüllten jungen Manne, zu dem weisen Fleribulus, dessen Unterricht er auf Geheiß seines Vaters genießen soll. Der Begleiter, Gorgopas, nimmt zuerst gewaltigen Anstoß an der cordialen Art, wie Fleribulus den vornehmen Knaben begrüßt und behandelt. Der Knabe bekennt, daß seine Verwandten ihn gelehrt haben, gegen jeden als Herr aufzutreten, niemanden als Freund zu behandeln. Ironisch redet ihn nun Fleribulus mit „domine“ und „excellentia tua“ an und fordert ihn auf, die Grundsätze zu entwickeln, welche man ihm bisher eingeprägt habe. Ganz unbefangen geht der Knabe darauf ein. Vor allen Dingen hat man mich gelehrt, daß ich von edelster Abkunft sei und daß meine Familie keiner andern in dieser ganzen Provinz nachstehe. Deshalb müße ich mich sorgfältig hüten, nicht aus der Art zu schlagen und der Tugend meiner Vorfahren keine Schande zu machen. Jene hätten sich große Ehre dadurch erworben, daß sie niemanden an Rang, Würde, Ansehen, Titel hätten weichen wollen; ebenso müße ich handeln. Wenn einer mir meine Ehre verkürzen wolle, müße ich sofort mit ihm kämpfen; mit dem Gelde müße ich verschwenderisch umgehen, mit der Ehre sparsam. Gleichwohl stehe es mir gut an, vor andern aufzustehen, ihnen den Vortritt zu

gestatten, das Geleit zu geben, den Hut vor ihnen abzunehmen, das Knie zu beugen; nicht als ob irgend jemand diese Ehre von mir in Anspruch nehmen könne, sondern um dadurch die Gunst der Leute zu gewinnen, dem Volk zu gefallen und mir jene Ehre zu verschaffen, die wir immer im Munde führen und im Herzen tragen. In dieser Erziehung bestehe der Unterschied zwischen dem Vornehmen und dem Gemeinen, daß jener dazu gebildet und gewöhnt sei, dies alles mit Anstand warzunehmen, während der Gemeine von diesen Dingen nichts gelernt hat. Ebenso unbefangen gesteht der Knabe, daß ihm diese Erziehung vortrefflich scheine und daß er gar nicht wisse, was ihm noch fehle. Er sei nur auf den bestimmten Befehl seines Vaters gekommen nnd bitte ihn nun, wenn er noch irgend ein Geheimnis wisse, wodurch sich noch mehr Ehre erlangen lasse, ihm dies zu enthüllen. Er verhehlt schließlich nicht, daß dies sehr wünschenswerth sei, da neuerdings eine Anzahl von Emporkömmlingen die Frechheit haben, gestützt auf ihren Reichthum, die alten Geschlechter an Glanz zu überbieten und ihnen den Vorrang streitig zu machen. Weiterhin äußert er, daß der Lohn für eine gelungene Leistung des Flexibulus darin bestehen werde, daß die Familie ihn unter ihre besondre Protection nehmen und ihm mit der Zeit irgend ein Beneficium zuwenden werde. Sehr fein charakterisirt Vives die innere Rohheit dieser vornehmen Bildung mit dem kleinen Zuge, daß der Knabe dieses Versprechen der Protection im Verlauf der Unterredung noch mehrmals in Erinnerung bringt, was Flexibulus mit kühler Ironie aufnimmt. Um den Knaben auf den richtigen Weg zu bringen, knüpft Flexibulus an die Höflichkeitsbezeugungen an und sucht zu zeigen, daß dies doch nur äußere Zeichen seien für ein Inneres, auf das es ankomme; aber hier stößt er auf kein Verständnis. Wissenschaftliche Bildung glaubt Grympherantes nicht nöthig zu haben, weil seine Vorfahren ihm genug Vermögen hinterlassen haben. Wenn dies aber auch nicht der Fall wäre, so würde er sein Fortkommen nicht auf so gemeinem Wege suchen, sondern mit Schwert und Lanze. Von den Tugenden der Rechtschaffenheit, Bescheidenheit und Selbstbeherrschung weiß der junge Adelige nichts, als daß er bisweilen davon hat predigen hören. Auf mühsamem Wege, auch hier mit Hülfe der sokratischen Induction, wird dem Knaben dann endlich beigebracht, daß die von ihm gelernten Höflichkeitsbezeugungen Zeichen innerer Bescheidenheit und Mäßigung sind und daß durch sie keine wahre Ehre erlangt werden kann, wenn man nicht bestrebt ist, auch zu sein, was man scheinen will. Dann giebt es noch einmal einen heftigen Rückfall, als Flexibulus ihm beibringen will, was „gut" ist. Der Knabe hat darüber seine feste Meinung: von guten Eltern abzustammen. Die Frage, woher man denn wisse, daß diese gut seien, nimmt er als beleidigenden Zweifel auf. Darauf tritt nun aber auch Flexibulus anders auf, wirst dem Knaben seine absolute Unwissenheit vor und entwickelt ihm in kurzen, scharfen Zügen den Unterschied zwischen dem wirklich Guten und dem eitlen Schein der vornehmen Welt so schlagend, daß der Knabe beschämt und verwirrt ist. Das Eis ist gebrochen. Der Begleiter, Gorgopas, hat von dieser ganzen Rede nichts begriffen, aber der Knabe, in welchem das Böse noch nicht so eingewurzelt ist, spürt, daß eine völlige Aenderung mit ihm vorgehen muß. Flexibulus will aber für diesmal nicht weiter gehen. Er entläßt ihn mit der Mahnung, über das Gehörte weiter nachzudenken, und ermahnt ihn, vor allen Dingen sein neues Leben damit anzufangen, daß er nicht mehr sich selbst für besser halte als alle andern, sondern gerade umgekehrt. Wenn er so beginne, werde er die wahre Bildung erhalten, die ihn bei allen Menschen beliebt mache; aber darnach werde er dann nicht mehr viel fragen: seine einzige Sorge werde sein, Gott wohlzugefallen.

Im folgenden Dialog erzählt der junge Grympherantes einem Freunde, den Vives Budäus nennt, die Geschichte seiner Umwandlung und berichtet ihm über die weiteren Lehren, welche er von Flexibulus erhalten habe. Dies führt zu einem vollständigen kleinen Compendium der wichtigsten ethischen Lebensregeln für Schüler, wobei die dialogische Form nur noch eine geringe Zuthat ist. Ohne Zweifel hat Vives mit diesem

Abschluß seines Schulbuchs einen pädagogischen Zweck verbunden, daher wir hier noch einen kurzen Ueberblick dieser Lehren, mit Beiseitelassung des Dialoges, geben wollen. So selbstverständlich auch die Lehren an sich sind, so spiegelt sich doch in ihrer Zusammenstellung, Ordnung und Betonung eine originelle und charaktervolle Pädagogik. Die erste Bedingung zur Erlangung wahrer Bildung ist, daß jeder von sich selbst nicht stolz denkt, sondern bescheiden und demüthig. Sodann soll er danach trachten, seinen Geist mit Kenntnissen und Uebung der Tugend zu bilden. Dem Gottesdienst soll der Schüler mit größter Aufmerksamkeit und Ehrfurcht beiwohnen; alles, was er dort sieht, soll er für groß, herrlich, göttlich und seine Fassungskraft übersteigend ansehen. Im Gebet soll er sich häufig Christus empfehlen und auf ihn alle seine Hoffnung und sein Vertrauen setzen. Den Eltern soll er gehorsam sein, ihnen dienen und nach Kräften beistehen. Den Lehrer soll er verehren und lieben wie einen Vater, nicht des Körpers, sondern was mehr ist, des Geistes. Die Geistlichen soll er verehren und auf ihre Lehren hören. Vor Greisen soll er aufstehen, das Haupt entblößen, und ihren lehrreichen Reden aufmerksam lauschen. Die Behörden soll er ehren und ihren Befehlen gehorchen. Männer, welche an Geist, Bildung und Tüchtigkeit hervorragen, soll er bewundern und ehren und ihre Freundschaft suchen, woraus reiche Früchte hervorgehen, vor allem, daß wir ihnen ähnlich werden. Kurz, jeder Würde soll er die ihr gebührende Ehre erweisen. Der Jüngling mag wissen, daß nicht alle das Ansehen verdienen, welches sie genießen, daß es unwürdige Geistliche, schlechte Beamte, thörichte Greise giebt, aber er soll sich im einzelnen darüber kein Urtheil erlauben. In den Bezeugungen der Höflichkeit und Ehrerbietung soll er nicht träge sein; in Gegenwart älterer Leute nicht viel reden, sondern schweigend ihnen zuhören und aus ihren Gesprächen Belehrung ziehen. Ein absprechender Jüngling ist unerträglich; selbst in leichten Dingen soll er mit seinem Urtheil zögern und seine Unkenntnis bedenken, um so viel mehr in wichtigen und großen Angelegenheiten. Wo es sich um die Wissenschaften, um die Gesetze, um überlieferte Sitten und Gebräuche, um die Einrichtungen unsrer Vorfahren handelt, soll er nicht nur kein Urtheil abgeben, sondern auch nicht disputiren, nicht in Zweifel ziehen, nicht spotten oder Gründe fordern, sondern schweigend gehorchen. Er mag wissen, daß es schlechte Gesetze und Einrichtungen giebt, aber er soll sich selbst noch nicht die Fähigkeit zutrauen, sie mit Sicherheit von den guten zu unterscheiden. Er soll daher die Untersuchung und Entscheidung hierüber denjenigen überlassen, welche hiefür die Kenntnisse und Erfahrungen besitzen. Sittsame Scheu ist der schönste Schmuck des Jünglings; nichts abscheulicher als Schamlosigkeit. Eine besondre Gefahr des Jünglingsalters bringt der Zorn, der oft zu Handlungen hinreißt, welche man später bereuen muß. Daher muß man mit diesem Uebel angestrengt kämpfen, um es ganz zu besiegen, damit es nicht uns besiege. — Ein müßiger Mensch ist wie ein Stein, ein schlecht beschäftigter wie ein Thier; nur die rechte Thätigkeit macht wahrhaft zum Menschen. Durch Nichtsthun lernt man Uebles thun: Speise und Trank sind nach Bedarf des Körpers zu bemessen, nicht nach dem Geld, das man darauf wenden kann oder nach den Trieben der Schlemmerei und Zügellosigkeit. Was kann es häßlicheres geben, als daß der Mensch seinen Körper mit Dingen füllt, die ihn in ein Thier oder in einen Klotz verwandeln? — Der Ausdruck des Gesichtes und die Haltung des Körpers verrathen das Innere, ganz besonders aber ist das Auge ein Spiegel der Seele. Daher soll der Blick ruhig und gefaßt sein, weder hochmüthig noch niedergeschlagen, nicht zu beweglich und nicht starr. Die Züge sollen Heiterkeit und Freundlichkeit ausdrücken. In Kleidung, Lebensweise, Umgang und Reden soll man Schmutz und Häßlichkeit fliehen. Unsre Rede soll weder anmaßend noch verzagt sein, einfach und unverfänglich, nicht auf Zweideutigkeiten angelegt; denn sonst kann man nichts mehr sicher sagen und die edle Natur der Sprache wird gebrochen durch thörichte und abgeschmackte Witzelei. Auch soll man sich beim Reden vor allen heftigen und unziemlichen Geberden hüten. Nichts ist häßlicher und fluchwürdiger als die Lüge. Un-

mäßigkeit macht uns nur zu Thieren, Lüge aber zu Teufeln, während die Wahrheit uns zu Halbgöttern macht. Die Wahrheit stammt von Gott, die Lüge vom Teufel und nichts ist verderblicher als sie für die menschliche Gesellschaft. Den Lügner müßte man mit mehr Recht aus dem Umgang mit Menschen ausstoßen, als den Dieb, den Münzfälscher oder den, welcher jemanden geschlagen hat. Denn wie kann Vertrag und Meinungsaustausch bestehen mit einem Menschen, welcher anders redet, als er denkt? Mit den andern Lastern kann noch ein Verkehr bestehen, mit diesem nicht. Von vorzüglicher Wichtigkeit ist die Wahl des Umgangs, weil die Sitten unsrer Kameraden, wie durch Ansteckung, auf uns wirken. Daher sollen die Jünglinge sich ihre Kameradschaft nicht selbst wählen, sondern die Wahl den Eltern, Lehrern und Erziehern überlassen, welche dabei nicht nach blinder Willkür, sondern mit Vernunft verfahren werden. Sollte aber ein Knabe zufällig in unnütze oder schädliche Bekanntschaft gerathen sein, so muß er sie auf eine Mahnung der ihm Vorgesetzten so bald als möglich abbrechen. — Wie man sieht, sind diese Erziehungsregeln nicht etwa durch einen Misgriff, nach Art des Erasmus, in die Schülergespräche hineingekommen, sondern sie sind in ihrer ganzen Fassung darauf berechnet, von Schülern gelesen und beherzigt zu werden, um dadurch den Absichten des Erziehers in die Hände zu arbeiten.

Es bleibt uns noch übrig, einiges aus dem pädagogischen Inhalt des Werkes »de institutione feminae Christianae« mitzutheilen, dessen allgemeiner Charakter oben schon, freilich zumeist von der Schattenseite, geschildert wurde. Vives verlangt von der Mutter, daß sie, wie die Römerin Cornelia, ihre Kinder für den größten Schatz halten soll, welchen sie besitze. Sie soll, wenn immer möglich, ihre Kinder selbst stillen, was nicht nur für Mutter und Kind das gesundeste, sondern auch eine Quelle der reinsten Freuden ist und die Liebe des Kindes zur Mutter früh und tief begründet. Auch hat die Milch auf den Charakter Einfluß, sowie ferner von einer ungebildeten Amme Nachtheil für die Sprache des Kindes zu fürchten ist. Wo daher nicht anders geholfen werden kann, als durch Zuziehung einer Amme, soll auf die Auswahl derselben die größte Sorgfalt verwendet werden. (Vgl. die beiden hievon handelnden Stellen, zu Anfang des ersten und im 11. Capitel des zweiten Buches, IV. S. 70 f. und S. 257 f.). Wenn die Mutter lesen und schreiben kann, soll sie selbst ihre Kinder darin unterrichten und so in einer Person Mutter, Amme und Lehrerin sein, was die Liebe der Kinder zu ihr erhöht und die Fortschritte derselben beschleunigt. Die Mädchen soll sie außerdem in den Handarbeiten und im Hauswesen unterrichten. Um ihrer Kinder willen muß sie sich die größte Mühe geben, stets rein und richtig zu reden, da die Kinder von ihr alles durch Nachahmung annehmen werden. Die Mütter sollen ferner den Kindern keine inhaltsleeren Fabeln erzählen, sondern angenehme kleine Geschichten und solche Fabeln, die dazu dienen, die Tugend zu empfehlen und das Laster verhaßt zu machen, so daß das Kind schon die richtigen Empfindungen annimmt, bevor es nur weiß, was Tugend und Laster ist. Auch soll die Mutter gewiße Lieblingssprüche und Lebensregeln im Munde führen, die im Gedächtnis des Kindes durch das häufige Anhören haften bleiben. Die Kinder kommen mit allen ihren Anliegen immer wieder zur Mutter, fragen sie nach allem und glauben alles, was sie sagt. Welche Gelegenheit bietet sich da, sie zum Guten oder zum Schlechten zu bilden! Von der Mutter sollten sie hören, daß Reichthum, Macht, Ehre, Ruhm, Adel, Schönheit nur eitle und geringzuschätzende Dinge sind, dagegen Gerechtigkeit, Frömmigkeit, Tapferkeit, Enthaltsamkeit, Bildung, Milde, Mitleid, Menschenliebe wahre und erstrebenswerthe Güter. Jedermann stellt den Reichthum am höchsten, beugt sich vor dem Adel, betet Ehrenstellen an, trachtet nach Macht, lobt die Schönheit, bewundert den Ruhm und folgt der Wollust; die Armut tritt man mit Füßen, keinen Schimpf hält man für schlimmer, als den Mangel, Einfalt des Geistes verlacht man, die Religion betrachtet man mit Mistrauen, wissenschaftliche Bildung mit Haß, Rechtschaffenheit wird für Wahnsinn oder Betrug gehalten. Daher ist die Menge der Schlechten so groß

und weise und gute Männer so selten, während doch die bessere Natur der Menschen von sich aus mehr zur Tugend als zum Laster neigt. Eine fromme Hausfrau soll diesen verkehrten Meinungen entgegentreten und durch die guten Lehren und Rathschläge welche sie ihrem Sohne einflößt, den Funken der göttlichen Gerechtigkeit in ihrem Sohne wecken. Ferner sollen die Mütter sich davor hüten, die Kraft des Geistes und des Körpers durch eine zu weichliche Erziehung ihrer Söhne zu brechen. Es giebt Mütter, denen die Kinder niemals genug essen, trinken, schlafen, bekleidet und gepflegt werden. Diese Sorgfalt sollten sie auf Bildung des Geistes übertragen; es giebt selten hervorragende Männer, die von ihren Eltern weichlich erzogen wurden. Vives bekämpft sodann, nicht ohne Einseitigkeit und Uebertreibung, die falsche Liebe der Mütter zu ihren Kindern. Er hebt die Nothwendigkeit einer strengen Zucht und häufiger Schläge hervor und verlangt, daß die Mutter ihre Liebe vor dem Kinde verberge, um den Ernst der Erziehung nicht zu schwächen. Noch weniger sollen die Töchter mit Nachsicht behandelt werden. Söhne werden durch die Nachgiebigkeit verdorben, Töchter gänzlich zu Grunde gerichtet. Zügellosigkeit macht den Mann schlechter, das Weib aber verbrecherisch. Diese Ansicht hängt mit der Meinung zusammen, daß das Weib von Natur mehr zu Leichtsinn und Wollust geneigt sei, als der Mann.*) Von der gleichen Anschauung sind natürlich auch die besondern Regeln bedingt, welche Vives im ersten Buche über die Erziehung der Mädchen aufstellt. Da soll z. B. schon bei den ersten Kinderspielen eine strenge Trennung der Geschlechter durchgeführt werden. Puppen werden den Mädchen verboten, weil sie Eitelkeit und Putzsucht nähren; dagegen seien Spielsachen, welche allerlei Gegenstände der Haushaltung darstellen, empfehlenswerth. Ausführlich begründet Vives die Nothwendigkeit der Handarbeiten für alle Mädchen, auch für Fürstentöchter. Nicht minder empfiehlt er die Kochkunst, indem er z. B. das Wirthshausleben der Belgier hauptsächlich dem Umstande zuschreibt, daß ihre Frauen in der Zubereitung der Speisen zu sorglos und nachläßig seien. — Der Unterricht der Mädchen muß nach Vives ungleich sorgfältiger behandelt werden, als bisher; ja, er will bei denjenigen, welche dazu im Stande sind, wie bei den Männern, der Fortbildung kein Ziel setzen; immerhin mit der großen Schranke, daß das ganze Studium der Mädchen und Frauen ausschließlich moralische Zwecke verfolgen und sich also auf ethisch bildende und anregende Schriftsteller beschränken soll. Auch soll die Frau lediglich für sich selbst lernen, nicht, wie der Mann, für das allgemeine Wohl; denn lehrend aufzutreten paßt nicht zur Weiblichkeit; nur der Unterricht der eignen Kinder und allenfalls jüngerer Schwestern macht eine Ausnahme. In der Oeffentlichkeit und unter Männern geziemt den Frauen zu schweigen.

Betrachten wir nunmehr Vives' Pädagogik im ganzen, so müßen wir ihr zunächst, ganz unabhängig vom Werth und der Wirkung einzelner Ideen und Rathschläge, den Charakter eines durchdachten und mit großer Consequenz auf Ethik und Psychologie begründeten Systems zuerkennen. Wenn auch zerstreut in zahlreichen verschiednen Schriften, in der Darstellung meist einem andern Zwecke sich unterordnend, erscheinen die pädagogischen Lehren bei Vives doch so streng unter sich zusammenhängend und so vollständig aus seiner allgemeinen Weltanschauung abgeleitet, daß wir auf diesen Zusammenhang wohl einen Blick werfen dürfen, obschon die wesentliche Wirkung seiner Lehren auf die Folgezeit weniger vom System, als vom Einzelnen ausgegangen ist.

Grundlage der ganzen Weltanschauung bildet ein vom Einfluß der Scholastik und

*) Man kann mit dieser Ansicht des Spaniers aus der Reformationszeit die im alten Athen herrschenden Ansichten vom weiblichen Geschlecht und die daraus folgenden Erziehungsgrundsätze vergleichen. S. Schoemann, griech. Alterthümer, I. S. 543 ff. (3. Aufl.), woselbst sich S. 545 der Versuch findet, diese Erziehungsweise als vielleicht nothwendig für jenes Volk und jenes Klima darzustellen. Im ganzen schwerlich mit Recht; aber im einzelnen läßt sich leicht denken, daß eine Abweichung von der national gewordenen Sitte die gefürchteten Uebelstände wirklich mit sich brachte, wodurch das allgemeine Vorurtheil sehr verstärkt werden mußte.

des mittelalterlichen Aberglaubens geläutertes, dagegen etwas platonisch und noch mehr stoisch gefärbtes Christenthum. Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Friedfertigkeit und Reinheit des Geistes sind die Grundtugenden, auf denen die zeitliche und ewige Wohlfahrt des Menschen ruht. Das durch den Fall des Menschen entstandne Uebel entwickelt sich in der Gesellschaft und bringt hier die verderblichsten Folgen hervor. Die Selbstsucht findet ungemessene Nahrung im Streben nach Macht und Reichthum; irdische Größe wird bewundert und mit allen Mitteln erstrebt. Hochmuth und Niederträchtigkeit, maßlose Herrschsucht und feige Unterwürfigkeit stammen aus der gleichen Quelle. Menschen, welche, ihrer besseren Natur folgend, vielleicht die Tugend lieben würden, lassen sich durch die öffentliche Meinung hinreißen, in den allgemeinen Ton einzustimmen, und so wachsen die Kinder auf unter dem Einfluß der verderblichsten Ansichten und Meinungen. Das Uebel muß bekämpft werden im Staat, in der Familie und im eignen Herzen. Ersteres ist hauptsächlich Sache des Mannes, das Haus ist der Wirkungskreis der Frau; die Einkehr bei sich selbst ist jedem Alter und Geschlecht gleich nöthig. Das wichtigste Band der menschlichen Gesellschaft und das unentbehrliche Mittel, im Staate zu wirken, ist die Rede. Sie gedeiht am besten in freien Staaten und wird von tyrannischen Herrschern unterdrückt. Die Erziehung soll Männer bilden, welche im Stande sind, das Gute nicht nur zu erkennen und zu lehren, sondern auch nachdrücklich zu empfehlen und zur Geltung zu bringen. Daher muß vor allen Dingen bei denen, welche bestimmt sind, eine leitende Rolle im Staate zu spielen, ein guter Grund für die eigne Gesinnung gelegt werden; zugleich aber müßen sie systematisch zur vollen Entwicklung der Geisteskraft und der Redekunst geführt werden. Die Fürsten, wie überhaupt die Großen im Staat und in der Kirche sind fast durchweg verdorben durch eigne Selbstsucht und durch Schmeichelei. Das Princip des Friedens und des Gehorsams verbietet uns, ihnen mit andern als mit geistigen Waffen entgegenzutreten, aber diese soll der gebildete und für das Gute begeisterte Mann um so eifriger gebrauchen, um Wahrheit an die Stelle von Heuchelei und Schmeichelei zu bringen und das Gewissen der Machthaber zu wecken. Vorzüglich wünschenswerth ist es, den Kindern der Großen richtigere Ansichten vom Leben und von den wahren Gütern beizubringen; aber auch das Volk soll man nicht vernachläßigen, welches unsre Lehren oft dankbarer aufnimmt, als die Fürsten. Das Recht, welches in seiner jetzigen Gestalt nur zu sehr der Bosheit und den Ränken Vorschub leistet, bedarf einer gründlichen Reform im Sinne einfacher, volksthümlicher, jedermann bekannter Gesetze, welche unerschütterlich auf dem Grunde des Naturrechtes ruhen. Hieraus ergiebt sich, daß in der Erziehung, im Haus und in der Schule, nicht nur mit unnachsichtlichster Consequenz den falschen Begriffen von Größe und Herrlichkeit entgegengewirkt und Erkenntnis der wahren Güter an die Stelle gesetzt werden muß, sondern daß die Schüler auch schon durch die Sitte und Ordnung der Schule und durch den herrschenden Ton des Verkehrs zwischen Schülern und Lehrern zum Besseren gewöhnt werden müßen. Die Schule muß, wie ein kleiner Staat, durch bessere Grundsätze ein Vorbild und eine Stätte der Gewöhnung für das spätere Leben werden. Daher wird unter den Schülern kein Ansehen der Person nach Reichthum oder Macht der Eltern geduldet, sie sollen einander alle wie Brüder lieben und nur Auszeichnung in den Leistungen soll geachtet werden, aber nicht zum Gegenstand eitler Ruhmsucht ausarten. Man soll den Schülern kleine Aemter geben, um sie in der Pflichterfüllung gegenüber der Gesammtheit zu üben, allen Anlaß zum Streiten, zur eitlen Rechthaberei soll man vermeiden und nichts so sehr demüthigen, als den Hochmuth der Unwissenheit und Eitelkeit.

Die Wissenschaften sind durch die gleichen Uebel verdorben, wie die Gesellschaft. Der Herrschsucht im Staate entspricht die Auctoritätssucht in der Wissenschaft; der feigen Anbetung der Gewalt entspricht das blinde Nachsprechen und Schwören auf die Worte des Meisters. Aus den Kenntnissen oder der dialektischen Fertigkeit bereitet man sich persönlichen Ruhm und die Genugthuung, andre zu übertreffen. Daher wird der Schein

und der äußere Erfolg über den Zweck der Wissenschaft gesetzt. Die Streitsucht, welche die Staaten zerrüttet oder wilde, verwüstende Kriege anfacht, richtet in der Wissenschaft nicht geringere Verwüstungen an. Alles wird zu einem hohlen Formelwesen herabgedrückt; der Inhalt schwindet, der Geist der Forschung flieht vor dem Geiste der Eitelkeit und Ruhmsucht. Haß der Parteien durchtobt die Hörsäle, das Zusammenwirken zur Förderung der Erkenntnis wird von der Disputirsucht unmöglich gemacht. Diesen Uebeln muß also die Erziehung schon aus sittlichen Gründen entgegentreten und zwar mit denselben Mitteln, durch welche eine Reform des Staates von der Erziehung aus angestrebt wird. Der Triumph über andre, der große Name, das blendende Ansehen sind überhaupt keine würdigen Gegenstände menschlichen Strebens. Es muß gleichgültig sein, durch wen die Wahrheit gefördert wird, wenn sie nur überhaupt gefördert wird. Das Interesse an der Sache muß jene gehässigen Persönlichkeiten zurückdrängen; reine Freude am Studium selbst und an der Förderung unsrer Erkenntnis muß als ein Gut betrachtet werden, das hoch über allem Scheinwesen jener streitsüchtigen Schulweisheit steht. Aber auch materiell bedürfen die durch und durch verdorbenen Wissenschaften der Reform. Das Wissen, so sehr es auch neben dem religiös-sittlichen Leben an Werth und Bedeutung zurücksteht und so unvollkommen es wegen der natürlichen Schwäche des menschlichen Verstandes auch bleiben muß, ist dennoch ein höchst wichtiges Gebiet, weil es bei richtiger Pflege zu Gott führt und dem menschlichen Geist die höchsten und reinsten Freuden gewährt. Alles, was Gott geschaffen hat, ist an sich gut und werth, von uns erforscht zu werden, aber die Streitsucht, Eitelkeit und Trägheit der Menschen, verbunden mit niedrigem Egoismus, haben ganze Gebiete eines nichtigen, wo nicht gefährlichen Scheinwissens geschaffen, während man Wissenschaften, die von größtem Nutzen sind, wie z. B. die mathematischen und die Naturwissenschaften, gänzlich brach liegen ließ, weil sie dem Schulstreit und Meinungsgezänk und dem Prunk mit hochtönenden Worten keine Nahrung geben. Auf andern Gebieten, wie z. B. in der historischen Ueberlieferung, ist eine solche Menge von Unwahrem und Unnützem angehäuft, daß es schwer ist, wieder auf einen reinen Boden zu kommen. Hier gilt es also überall, den Pfad des bloßen Nachsprechens und Disputirens zu verlassen und mit einem freien und unbestechlichen Urtheil an die Dinge heranzutreten. Historische Kritik, eigne Anschauung und Erfahrung und eine vereinfachte, von allen Spitzfindigkeiten und Streitfragen befreite Logik müßen uns dazu verhelfen.

Auch diesem Zweck muß die Erziehung dienen. Soll aber das große Werk inmitten der allgemeinen Verderbnis gelingen, so bedarf es dazu besondrer Anstalten, welche fern vom Geräusch und den Zerstreuungen des alltäglichen Treibens, ganz zu einer stillen und geweihten Stätte der Studien eingerichtet sind. Die ideale Akademie, welche Vives für diesen Zweck im Auge hat, umfaßt alle Altersstufen vom eben eintretenden Knaben- bis zum höchsten Greisenalter. In ihr finden Forscher und stille Freunde der Wissenschaften ein ruhiges Asyl; in ihr werden Männer vorbereitet, welche bestimmt sind, im Leben ihre Rolle zu spielen und auf die menschliche Gesellschaft veredelnd einzuwirken. Die Disciplin dieser Anstalt beruht vor allen Dingen auf dem imponirenden Eindruck ihrer Einrichtungen und Personen. Strafen sind selten und human, aber zugleich ernst und gerecht. Die Gesundheit des Körpers als Bedingung ungehemmter Thätigkeit des Geistes findet sorgsame Pflege. Leibesübungen und Spiele werden jedem Alter nach seiner Art verstattet. Eine sorgfältige Prüfung der Köpfe bringt jeden an dasjenige Studium heran, wozu er besonders geeignet erscheint. Alle pädagogischen Maßregeln werden psychologisch berechnet und dem Individuum, wie der Altersstufe möglichst angepaßt. Durch einen guten methodischen Unterricht wird der Fortschritt gesichert und die Freude am Lernen erregt und gesteigert. So wirkt die Akademie, wie ein Baum, der aus dem Boden des Gemeinwesens hervorwächst, scheinbar ein isolirtes Dasein führt, aber seine reifen und zuträglichen Früchte wieder an das

Gemeinwesen abgiebt. Ein Geist echter Frömmigkeit waltet über dem Ganzen und die hier gebildeten Persönlichkeiten sind geeignet, ihn über das ganze Land zu verbreiten.

Wir geben hier nur kurz den Kern des Ganzen. Die zahlreichen Lehren zur Didaktik, über Werth und Behandlung der einzelnen Fächer, Wahl der Schriftsteller, Methode u. s. w., welche auf viele spätere Pädagogen anregend und fördernd gewirkt haben, lassen sich theils leicht aus den von Vives festgehaltenen Grundprincipien ableiten, theils ruhen sie auch an sich auf gesundem Urtheil oder bewährter Ueberlieferung und fügen sich hier nun ungezwungen in den Rahmen des Systems. Eine große Menge von Ansichten und Einrichtungen namhafter Pädagogen, die man oft schlechthin als originell betrachtet, läßt sich auf Vives zurückführen; manche davon freilich auch weiter, auf die italienischen Pädagogen der Renaissance oder auf Quintilian, der auf die Didaktik der Humanisten überhaupt bedeutenden Einfluß geübt hat. — Was Vives pädagogisches System betrifft, so hat es allerdings keine Schule gebildet, keine unbedingten Anhänger gefunden, aber der große Einfluß, welchen Vives nachweisbar geübt hat, beruht eben doch zum Theil auf der Wirkung des kraftvollen und originellen Geistes, welcher in so geschlossener Form und so festen Zügen dem Leser entgegentritt. Die Nachfolger eignen sich nur Theile an, allein sie sind vielleicht doch durch das Ganze bewegt und ergriffen worden.

Vives Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik besteht vor allen Dingen darin, daß sich in ihm die gesammte Opposition der beginnenden Neuzeit gegen die pädagogischen Misbräuche des spätern Mittelalters concentrirt und daß sich bei ihm in gleicher Weise die Keime der wichtigsten Reformen von Sturm bis auf Rousseau hinab vereinigt und in ein Ganzes verschmolzen finden. — Was zunächst das Verhältnis der Jesuiten zu Vives betrifft, so wollen wir nicht unerwähnt lassen, daß der Stifter des Ordens, Loyola, mit Vives persönlich bekannt gewesen sein soll. In einem „Leben des heiligen Ignatius v. Loyola" von Pater Genelli, Priester der Gesellschaft Jesu, Innsbruck 1848 wird (S. 98) ohne Quellenangabe folgendes erwähnt: „Ignaz hatte in Brügge einen Wohlthäter, welcher Ludwig Vives hieß und ein unterrichteter Mann war. Mit ihm führte er vertrauliche Gespräche, in denen er vielleicht von seiner Absicht manches hatte merken lassen, denn Vives sagte einst zu seinen Bekannten: Dieser Mann ist ein Heiliger, der gewiß einen Orden stiften wird." Ungefähr das Gleiche erzählt der italienische Biograph Mariani (Roma 1842) mit dem Bemerken, Ignaz habe diese prophetischen Worte von Vives wieder erfahren und habe die Sache später selbst dem Giovanni Palanco erzählt. Vom Inhalt dieser angeblichen Aeußerung abgesehen ist die Berührung beider Männer durchaus nicht unwahrscheinlich. Ribadeneira erzählt in seinem Leben Loyola's, derselbe sei während seiner Studienzeit zu Paris (1528—34) alljährlich nach Brügge gekommen, um dort bei seinen Landsleuten zu betteln, und Garcia fügt hinzu, Vives habe ihn bei einer solchen Gelegenheit zum Frühstück eingeladen (vgl. Majans, I. S. 70). So himmelweit nun auch die Unterdrückungswuth der Jesuiten entfernt ist von der Toleranz und dem Friedensprincip unsres Vives und so sonderbar der halb wahnsinnige Schwärmer sich neben einem Manne von so nüchternem Urtheil und so schneidender Kritik ausnehmen mochte, so fehlte es doch auch nicht an Berührungspuncten. Vives sehnte sich, gleich Loyola, nach Herstellung der Glaubenseinheit, und der letztere wird damals schwerlich etwas andres entwickelt haben, als die Absicht, das Ziel mit rein geistigen Mitteln zu erreichen. Seine Weltverachtung und die Sammlung aller seiner Kräfte für einen religiösen Zweck mußten Vives nothwendig imponiren. Dazu kommt, daß Loyola damals nach Kräften bemüht war, die Wissenschaften zu bewältigen, um sie in den Dienst seines Unternehmens zu ziehen; daß er also von vorn herein auf einem ganz andern Boden stand, als jene Mönchspartei, welche Erasmus und Vives einst so eifrig bekämpft hatten. Loyola seinerseits dürfte von Vives gerade in dieser Richtung eine mächtige Anregung mit fortgenommen haben. Die Zeit jenes Verkehrs, von dem wir übrigens nicht wissen, wie weit er sich erstreckt

hat, fällt ungefähr zusammen mit Vives' Arbeit an den Büchern „de disciplinis" und es ist daher fast selbstverständlich, daß Loyola diese kannte, wie übrigens auch von seinen Mitarbeitern und Nachfolgern vorausgesetzt werden muß, daß ihnen ein so bedeutendes Werk nicht unbekannt bleiben konnte. Vergleicht man die ganze Anlage des Jesuitenordens mit derjenigen andrer Orden, so kann man nicht umhin, die hervorragende Bedeutung, welche in ihm das Erziehungswesen gewonnen hat, als einen der wesentlichsten Charakterzüge anzuerkennen. Dieser Orden war nicht nur ein Unternehmer von Schulen, sondern seine ganze Organisation war gewißermaßen auf die Schule gebaut (vgl. d. Art. „Jesuiten," bes. III. S. 742 und S. 757 ff.). Es ist durchaus nicht unwahrscheinlich, daß Vives' Plan einer Akademie, wie wir ihn oben geschildert haben, hier seinen Einfluß geübt hat; nur daß die Jesuiten alles in Zwang verkehren, was bei Vives auf Freiheit gegründet ist. Der Gedanke einer religiös-sittlichen Reform der Gesellschaft durch Erziehung, und zwar durch eine Körperschaft, welche die Erziehung der leitenden, einflußreichen und hervorragenden Persönlichkeiten eines Landes an sich zieht und ihnen ihre Grundsätze einprägt, ist Vives und den Jesuiten durchaus gemeinsam. Daran schließen sich folgende specielle Züge, welche die Pädagogik der Jesuiten von Vives entlehnt zu haben scheint: 1) Die Begründung der Disciplin auf die Auctorität der Anstalt und die Würde der Personen, wobei hinter den Lehrern noch die von allen verehrten Greise stehen, die schon als bloße Zuschauer ihren Einfluß üben; ferner auf den Versuch, die Zuneigung der Schüler zu gewinnen und ihnen eine möglichst hohe Meinung von der Anstalt und ihren Zwecken beizubringen. 2) Seltenheit und kluge psychologische Berechnung von Tadel und Strafen (von den Jesuiten noch raffinirt dahin erweitert, daß körperliche Züchtigung, wenn sie nothwendig schien, nicht von Ordensgliedern vollzogen wurde). 3) Sorge für leibliches Gedeihen und liberale Gestattung von Erholungsstunden mit mannigfachen Spielen und Leibesübungen. 4) Die consequente Behandlung des Lateinischen als einer zwar möglichst rein gehaltenen, aber dabei den modernen Bedürfnissen angepaßten Gelehrtensprache (dagegen lag freilich den Jesuiten die starke Berücksichtigung der Muttersprache durch Vives sehr fern!). 5) Die Aemulation, welche Vives nur ausnahmsweise für kleinere Knaben zuließ, um mit diesem wirksamen Mittel die ersten Schwierigkeiten des Lateinredens zu überwinden, wird von den Jesuiten zu einem durchgehenden Mittel ihrer Didaktik erhoben. 6) Die Beschränkung auf wenige Fächer (Latein und Griechisch, nebst der an die Schriftsteller anzuknüpfenden Sachkenntnis) läßt sich auch auf Vives zurückführen, der freilich für die weiter Studirenden später statt der jesuitischen Theologie eine Fülle von gediegenen Realstudien fordert. Dabei ist freilich die „Erudition" der Jesuiten nur ein Zerrbild des sachlichen Unterrichtes, den Vives vom „Grammatiker" fordert. 7) Die Wahl der Lese- und Uebungsstücke mit Beziehung auf den Inhalt, der theils moralisch bildend, theils aber auch zur Unterbrechung der Einförmigkeit der Elemente unterhaltend sein soll. — Das Verzeichnis übereinstimmender Puncte ließe sich leicht noch erheblich vermehren; so ist z. B. auch die Aufgabe mäßiger, leicht zu bewältigender Pensa, die Forderung gründlicher Einübung der Elemente zur Erzielung leichter Reproduction, die sorgsame Pflege des Gedächtnisses hieher zu zählen. Es genügt jedoch an dem Erwähnten, um zu zeigen, daß die Jesuiten wohl ohne Zweifel gerade dasjenige, was ihren Schulen den Vorzug vor andern zu geben schien und womit sie das Publicum zu gewinnen wußten, größtentheils von Vives entnommen haben. Daß dabei gleichwohl der ganze Geist ihrer Pädagogik ein total verschiedener, ja entgegengesetzter war, geht schon aus dem einen Hauptpuncte hervor, daß gerade der Geist der von Vives angestrebten religiös-sittlichen Reform der Gesellschaft durch die Jesuiten in sein directes Gegentheil verkehrt wurde. Denn während Vives seine Akademie dazu bestimmte, den Geist der Herrschsucht, Anbetung äußerer Macht, Streitsucht und Ehrgeiz gründlich auszurotten und dadurch ohne Kampf und Revolution eine freiere Gestalt der Gesellschaft herbeizu-

führen, giengen die Jesuiten durchaus auf das Gegentheil aus: die Schule sollte ihrem auf weltliche Zwecke gerichteten Ehrgeiz dienen, auf die weltlichen Leidenschaften der Reichen und Großen suchten sie sich zu stützen und gerade die Abfindung mit jenen Grundübeln, welche Vives ausrotten wollte, wurde das Charakteristische ihrer verlogenen und unsittlichen Moral. Hieraus ergiebt sich alles andre.

Die Jesuiten waren natürlich auch weit davon entfernt, sich auf Vives zu berufen; denn abgesehen davon, daß sie darauf hielten, alle Einrichtungen ihres Schulwesens als originale Schöpfungen des Ordens darzustellen, waren sie auch erbitterte Feinde der von Vives eingeschlagenen theologischen Richtung. Sie wirkten der Verbreitung seiner Schriften mit allen Mitteln entgegen und sie waren es auch, welche den Commentar zum h. Augustinus auf den Index brachten. Gleichwohl haben wir auch positive Spuren von der Art, wie Vives in jenen Kreisen benutzt wurde. So ist z. B. in den institutiones scholasticae von Simon Verrepäus (Antwerpen 1573), einem Manne, der zwar nicht selbst Jesuit, aber eifriger Freund und Förderer der Schulen nach jesuitischem Muster ist. Hier finden sich zahlreiche Stellen, theils mit, theils ohne Verweisung, welche wörtlich oder nahezu wörtlich aus Vives entlehnt sind und der ganze Geist dieser „institutiones scholasticae" hält noch eine gewiße Mitte zwischen Vives und den Jesuiten.

Von den hervorragenden deutschen Schulmännern des 16. Jahrhunderts sind Michael Neander und Hieronymus Wolf nachweisbar Kenner und Verehrer von Vives' Schriften. Beide waren zum Glück durch besseren Geschmack und durch die ganze Richtung ihrer Studien geschützt gegen die kühle Behandlung des Griechischen und die Geringschätzung der Poesie, welche dem Spanier eigen ist. Sie bilden in dieser Beziehung einen bestimmten Gegensatz zu Vives, was aber nicht hindert, daß sie nicht manches in Ansichten und Einrichtungen von ihm angenommen haben möchten. So ist z. B. das „merkwürdige Urtheil Wolfs über das Studium der alten Sprachen und der Classiker," welches von Raumer (3. Aufl.) I. S. 439 mittheilt, daß es nemlich ein Glück für die Lateiner gewesen nur eine, für die Griechen gar keine Sprache lernen zu müßen und daß wir uns damit trösten müßen, daß wir mit dem mühsamen Studium der Sprache zugleich die Sachen lernen, ganz mit den von Vives de tradendis disc. im Anfang des 2. Buches entwickelten Anschauungen im Einklang. Die Methode, welche Wolf in Mühlhausen anwandte und welche Thilo (Ludwig Helmbold nach Leben und Dichten Berlin 1856 S. 33) als „eine Art von Ruthard'scher Methode" bezeichnet, ist, so viel wir aus den spärlichen darüber vorhandenen Andeutungen entnehmen können, vielmehr ganz die Methode, welche Vives gegen Schluß des 1. Buches de trad. disc. als die allgemeine Methode für alle Wissenschaften angiebt. Daß Vives neben dieser Entwicklung der Regeln aus dem Stoff auch förmlich, und zwar synthetisch, die Grammatik lernen läßt, konnte einen denkenden Nachfolger nicht hindern, einmal auch die Elemente der Grammatik nach der inductiven Methode zu behandeln und damit Ratich (nicht Ruthard) voranzueilen. Wahrscheinlich ließ aber Wolf seine Schüler neben diesem Aufsuchen der Regeln aus den Schriftstellern doch auch die Grammatik nach gewöhnlicher Weise lernen und einüben. Endlich scheint uns in den Ansichten Wolfs von der Disciplin, von der Wichtigkeit des Inhalts der Schriftsteller, insbesondere auch in moralischer Hinsicht und in zahlreichen Einzelheiten seiner Methode (z. B. die Construction, vgl. Raumer a. a. O. S. 253) der Einfluß von Vives unverkennbar. — Neander, der Vives häufig und mit Auszeichnung citirt, dürfte von ihm einen wesentlichen Anstoß zur Ausbildung des ihm eigenthümlichen Realismus erhalten haben. Neander selbst freilich beruft sich in dieser Beziehung auf Petrus Ramus, für den er, wie Freigius und Hieronymus Wolf, sehr eingenommen ist; allein Ramus selbst scheint in diesem Puncte, wie in seinen philosophischen Neuerungen, nur von Vives ausgegangen zu sein, den er, nicht immer mit Glück, zu überbieten suchte. Vives selbst hat, wie wir oben sahen, einen sehr idealen Gang der encyklopädischen Bildung aufgestellt, der schon, weil

er zu viele Lebensjahre umfaßte, in der Praxis nothwendig modificirt werden mußte. Dies thaten die Jesuiten in einfachster Weise, indem sie von Vives' ganzem Lehrplan den ersten, grammatischen Theil, der doch nur die Einleitung bilden sollte, allein zum Gegenstande ihres Gymnasialunterrichtes machten. Den umgekehrten Weg schlug Ramus ein, indem er, wie Neander berichtet, die Behauptung aufstellte, daß ein Knabe bis zum 15. Jahr seines Alters universam philosophiam, linguam Graecam, Latinam und alle Artes lernen könne, um dann entweder andre zu lehren oder zu den Facultätsstudien überzugehen. Diese Uebertreibung macht Neander wieder gut, indem er den ganzen Cursus der encyklopädischen Vorbildung bis über das 18. Lebensjahr ausdehnt, und wie Vives, das Studium der Realien und der Philosophie erst nach Beendigung des grammatischen Studiums beginnen läßt. Auf das letztere aber verwendet Neander sogar noch ein Jahr mehr als Vives, das sechszehnte, so daß für den encyklopädischen Abschluß der Bildung nur noch zwei Jahre übrig bleiben.

Ob Vives auch auf Trotzendorf von Einfluß gewesen, vermögen wir nicht zu bestimmen. Jedenfalls sind die eigenthümlichen Einrichtungen, durch welche die Goldberger Schule zu einem Staat unter dem „dictator perpetuus" Trotzendorf gestaltet wurde, erst nach dem Erscheinen der Bücher de disciplinis und, wie es scheint, allmählich entstanden und ausgebildet worden. Daß Vives empfiehlt, den Schülern gewiße Aemter zu übertragen und überhaupt das innere Schulleben zu einer Vorbereitung auf das öffentliche Leben zu gestalten, haben wir oben gesehen. Es ist immerhin, auch ohne den Nachweis eines directen Zusammenhangs der Ideen (wobei ja übrigens Trotzendorfs schöpferische Originalität in der Durchführung des Gedankens durchaus gewahrt bliebe), von Interesse, zu sehen, wie so bedeutsam hervortretende pädagogische Gedanken bei Vives, der eben dadurch in den Mittelpunct der ganzen pädagogischen Bewegung gerückt wird, alle schon vorhanden sind.

Höchst eigenthümlich erscheint uns das Verhältnis Sturms zu Vives; zumal seit wir durch Kückelhahn eine berichtigte Darstellung der Pädagogik Sturms besitzen. Es ist geradezu auffallend, wie vieles hier als Sturm eigenthümlich erscheint, was sich durchweg bei Vives hier vorfindet.*) Schon das Ziel, welches Sturm als Hauptsache im Auge hatte: nicht sowohl den Theologen als den Staatsmann zu bilden (Kückelhahn S. 60) muß uns an Vives erinnern, der bei aller Betonung des religiösen Fundamentes doch schließlich seinen Studiengang in Medicin und Staatswissenschaften auslaufen läßt, und zwar so, daß das letztere Studium offenbar als das höchste erscheint. Daß das Lateinische nicht zur Herstellung eines neuen Latium getrieben wird, sondern um der Bedürfnisse der Gegenwart willen, wie man sie damals verstand, ist bei Vives mit vollkommener Klarheit und Schärfe entwickelt und, wie es scheint, stand Sturm auf demselben Standpuncte, wonach die entgegengesetzte Auffassung Raumers zu berichtigen wäre. Beide wissen neben dem Lateinischen auch den neueren Sprachen ihr Recht zu geben und anerkennen, daß die Beredsamkeit sich auch in diesen zeigen kann. Man vergleiche nur mit der von Kückelhahn S. 69 citirten Sturm'schen Stelle den Schluß des vierten Buches de caus. corr. artium von den Worten an: „Non refert, quo sermone, nam et in Scythico, et Gallico, et Germanico, et Hispano multi sunt eloquentes!" — Auf die Voranstellung der Frömmigkeit und ihre beständige Verbindung mit der Bildung ist für unsere Frage nicht viel Gewicht zu legen, da dies ein allgemeiner Grundsatz damaliger Pädagogik war. Speciellerer Art sind die Anforderungen an

*) Auch in der Kritik der überlieferten Misbräuche finden sich bei Sturm Stellen, welche in auffallender Weise an Vives erinnern. Vgl. z. B. die von Kückelhahn (Johannes Sturm, Leipzig 1872, S. 52) hervorgehobene Stelle aus den academ. epist. (S. 285 Hallbauer) mit Vives de disciplinis I. c. 8 (VI. S. 58 ed. Maj.), wo derselbe Gegenstand, zum Theil mit denselben Beispielen, nur ausführlicher behandelt wird, so daß man, wo nicht eine Sturm'sche „imitatio" mit Zusätzen, Weglassungen und kleinen Aenderungen, so doch eine Reminiscenz anzunehmen kaum umhin kann.

die Person der Lehrer. Wenn z. B. Sturm verlangt, der Erwerb äußerer Güter dürfe kein Sporn für sie sein, Vaterlandsliebe und Menschenliebe seien die Triebfedern, so sind dies wieder Gedanken, welche Vives im 2. Buche de trad. disc. an verschiednen Stellen mit aller Schärfe hervorhebt. Ebenso sind die übrigen Forderungen gemeinsam: Gelehrsamkeit ohne Arroganz und Morosität, Verträglichkeit gegen die Amtsgenossen, nicht zu große Strenge gegen die Schüler, Prüfung der Anlagen der Schüler, besondre Geduld mit den Anfängern, individuelle Behandlung u. s. w. — Was den methodischen Gang des Unterrichtes betrifft, so gebührt hier unzweifelhaft Sturm das Verdienst einer musterhaften und selbständigen Durchführung des Princips in der praktischen Organisation seiner Schule, allein Vives hat nicht nur das Princip selbst in seiner Wichtigkeit hervorgehoben, sondern auch das Wesen des methodischen Ganges durch seine und treffende Bemerkungen erläutert. Die Nothwendigkeit der Repetitionen, die Forderung der Sicherheit in den Elementen als Bedingung des weiteren Fortschritts, der Einheit im ganzen Gange der Anstalt hat Vives deutlich genug hervorgehoben; in einzelnen Puncten, wie z. B. in der Forderung regelmäßiger Lehrerconferenzen seiner Zeit weit voraneilend. Die Einheit von Gymnasium und Akademie ist Sturm vielleicht ebenfalls unter dem Einfluß von Vives als nothwendig erschienen; eine Einrichtung, welche in der Praxis bei den damals herrschenden Zuständen sich entschieden nachtheilig erwies, indem sie einen rohen burschikosen Geist an der ganzen Anstalt förderte, ohne doch mit der Akademie die Leistungen einer Universität wirklich zu ersetzen. Bei Vives wird diese Einheit an Bedingungen geknüpft, welche die ganze Einrichtung von vorn herein als ein Ideal erscheinen lassen, das auf die Wirklichkeit zwar Einfluß üben, aber nicht direct in sie übergehen kann. Sturm wollte ferner, daß die Schüler nicht, oder nur in seltenen Fällen zum Fleiße gezwungen würden; der gute Wille, Lust und Liebe zu den Wissenschaften, seien die Hauptsache. Dies ist wieder ganz Vives; nur daß dieser in der Regel auch der Schule die Fähigkeit zutraut, diese Gesinnung zu erwecken, und daß er sich daher besonders eingehend mit der Frage befaßt, wie dies bewirkt werden könne. Alle diese Lehren haben bei Vives die volle Frische der Originalität und tragen die Spuren einer tief durchdachten psychologischen Begründung; so z. B. wenn er ausruft (de trad. disc. III. [s. oben]) „mirae libertatis est humanum ingenium etc.“ Auch in der Begünstigung von Erholungen, Spielen und Leibesübungen stimmt Sturm ganz mit Vives überein. In der Theorie scheint nach einigen Aeußerungen Sturms dieselbe Uebereinstimmung auch hinsichtlich der Anwendung von Lobsprüchen und der Benützung des jugendlichen Ehrgeizes zu bestehen (vgl. Kückelhahn S. 80 und die dort angeführten Stellen); hier ist aber keinem Zweifel unterworfen, daß der praktische Schulmann sich durch die Ergiebigkeit dieses bedenklichen Erziehungsmittels verleiten ließ, bedeutend über die von Vives gezogenen Grenzen hinauszugehen, wie es ja in noch höherem Grade auch die Jesuiten thaten, so daß in dieser Beziehung Sturms Schule zwischen Vives und den Jesuiten die Mitte hält. In der speciellen Methodologie des grammatischen und rhetorischen Unterrichts sind es namentlich drei Puncte, in welchen Sturm in auffallender Weise mit Vives übereinstimmt: die vorzügliche Sorgfalt für eine reine und echt römische Aussprache des Lateinischen, die Collectaneenbücher und die Lehre von der Imitation, wenn man die letztere bei Sturm nicht nach der Darstellung von Raumers, sondern vielmehr in einem möglichst günstigen Sinne auffaßt. Was die Aussprache betrifft, so verweisen wir hier einfach auf die Stelle de trad. disc. III. vol. VI. S. 312 s. ed. Maj., womit man Kückelhahn S. 87 vergleichen mag. Die Collectaneenbücher (Diarien), welche Kückelhahn für einen besonders wichtigen und originellen Bestandtheil der Sturm'schen Methode zu halten scheint, finden sich bei Vives (a. a. O. S. 310) so speciell beschrieben, daß man sich leicht nicht nur von der Identität des Grundgedankens überzeugt, sondern auch davon, daß die Sturm'sche Einrichtung nur eine unbedeutende Modification der von Vives vorgeschlagenen ist. Hinsichtlich der imitatio dürfte freilich ein Zweifel bleiben, ob der neueste Bearbeiter der Sturm'schen Päda-

gogik hier nicht mit seiner Zurückweisung des Tadels, den von Raumer an dieselbe geknüpft hat, zu weit geht. Wenn es sich um die unverfälschte Lehre von der imitatio handelte, wie wir sie bei Vives finden, so würden freilich alle jene Vorwürfe in nichts zerfallen. Vives bekämpft (de causs. corr. artium IV. c. 4, VI. S. 171 ff. ed. Maj.) die „Dohlenstreiche" (bekanntlich von Raumers Ausdruck) auf das entschiedenste und zeigt gegenüber dem „servum pecus" der neueren Imitatoren an Beispielen, wie die Alten selbst nachgeahmt haben, z. B. Virgil den Homer oder den Ennius. Da ist die Nachahmung stets ein wetteiserndes Bestreben, bei ähnlichem Anlaß, mit einem keineswegs mühsam verborgenen Anklang an die Wendungen und Worte des Vorgängers, die Sache selbständig, neu und wo möglich besser als jener zu machen; auf alle Fälle aber ganz den individuellen Forderungen der eignen Aufgabe gerecht zu werden und dabei mehr dem Geist und der Technik des Vorbildes zu folgen, als sich den todten Stoff anzueignen. Dem entsprechend giebt dann Vives (de trad. disc. IV. c. 4, VI. S. 361 ff. ed. Maj.) im positiven Theile seines Werkes eine sehr eingehende Anleitung zur echten imitatio, voll seiner Bemerkungen und mit großem pädagogischen Takte. Es verlohnte sich wohl der Mühe, dieselbe ganz der Sturm'schen gegenüberzustellen, um zu zeigen, wie viel innerlicher und consequenter vom richtigen Princip heraus Vives die Sache erfaßt hat. Sturm konnte hier unmöglich Vives gänzlich folgen, ohne den einseitigen Ciceronianismus aufzugeben, der seine ganze Schule beherrscht, und in dem er sich stark fühlte. Er spricht daher auch von der „wahren" Imitation gegenüber der falschen, will natürlich nicht zum „servum pecus" gehören und stellt einige Forderungen auf, welche in der That seine Theorie von einer Theorie der Dohlenstreiche wesentlich unterscheiden; so namentlich wenn er verlangt, daß der Nachahmer zugleich Sachkenntnisse haben müße, um unabhängig schaffen zu können, daß Form und Inhalt in Harmonie stehen, leere Phrasen vermieden werden sollen und daß es schließlich nicht sowohl darauf ankomme, die äußere Erscheinung des Vorbildes in völlig gleichen Zügen wiederzugeben, als vielmehr den Kunststil des Vorbildes in einem veränderten Gegenstande zur Geltung zu bringen. Es ist aber gewiß nicht richtig, wenn Kückelhahn gerade diese hohe Forderung als das Wesen dessen darstellt, was Sturm unter dem „Verbergen" der Nachahmung verstand; wenigstens paßt es sehr schlecht dazu, wenn Sturm im zweitfolgenden Capitel damit beginnt: „Occultandi vero modus in tribus consistit, additione, ablatione, mutatione," worauf dann eine technische Ausführung kommt, welche zeigt, daß in der Anwendung dieser Kunstgriffe offenbar vom Wortlaut der nachzuahmenden Stelle ausgegangen wurde. Ohne Zweifel ist dies auch das gewöhnliche Verfahren in der Schule gewesen (vgl. die bei Kückelhahn S. 124 erwähnten Klagen) und wenn auch die Lehrer gern ein höheres und freieres Verfahren gesehen hätten, so ist doch kaum zu bezweifeln, daß die Schüler zu dem mehr mechanischen Verfahren eine Art von Anleitung erhielten, die sie nur zu gut begriffen, während ihnen die höheren Forderungen bloßer Schall blieben. In Sturms Lehre von der imitatio scheint also eine Zweideutigkeit zu liegen. Er stellt, Vives folgend, hohe Anforderungen, denen doch seine eigne Schulmethode, wie sie praktisch geübt wird, nicht entspricht und, seines einseitigen Ciceronianismus wegen, auch nicht entsprechen kann. Ohne Zweifel steht es bis zu einem gewißen Grade ähnlich, wenn auch weniger schlimm, mit Sturms Realismus. Auch hier ist die Theorie, wie sie Kückelhahn aus Sturms Schriften entwickelt, ganz diejenige von Vives: die Schriftsteller werden um ihres Inhaltes willen gelesen; Eloquenz ohne Sachkenntnis ist ein Unding. In der Praxis aber mußte Sturms unablässiges Streben nach ciceronianischer Eleganz nothwendig das Uebergewicht auf die formale und verbale Seite hindrängen.

Uebrigens ist Sturms Streben nach Eleganz des Ausdrucks für die deutsche Schule nicht verloren gegangen; denn als die lateinische Staats- und Gelehrtensprache, von welcher Sturm sowohl wie Vives ausgiengen, von den modernen Sprachen beseitigt wurde, da war es vor allen Dingen die ästhetische Seite der Alterthumsstudien, durch welche sich diese frisch und wirksam erhielten, und es ist daher kein Zufall, daß man in

Deutschland im 18. Jahrhundert, während gleichzeitig die große Epoche unsrer Literatur sich vorbereitete, auf den Gymnasien an die Sturm'schen Traditionen wieder anknüpfte. Noch wichtiger ist in dieser Beziehung seine Vorliebe für das Griechische neben dem Lateinischen, insbesondre für Homer. Die Hochschätzung des Homer und die energische Entwicklung der erotematischen Methode, von der sich bei Vives nur schwache Anfänge finden, sind zwei Puncte, in welchen Sturms Pädagogik hoch über Vives und seinen Theorieen steht, wenn auch Sturm sich der wahren Gründe für die Zweckmäßigkeit seines Thuns weit weniger bewußt war, als Vives. Der letztere dagegen steht in seinem Realismus, zumal in seiner Lehre von den Naturwissenschaften, der Mathematik und Medicin wieder hoch über Sturm, der für Vives' bahnbrechende Idee des Selbstdenkens und der erneuerten inductiven Forschung gar kein Verständnis hat. Was speciell die Behandlung des Aristoteles betrifft, so wollen wir hier nicht erörtern, ob Sturm und Melanchthon den deutschen Schulen einen Dienst damit erwiesen haben, daß sie gegenüber der einseitigen Verwerfung des Aristoteles durch die platonisirenden Humanisten die methodischen Vorzüge des Aristoteles wieder zur Geltung brachten und ihn, geläutert von mittelalterlicher Entstellung, in die Schulen zurückführten. Vives stand, wie wir gesehen haben, in seinem Verhältnis zu Aristoteles auf einem ungleich höheren Standpunct und eilte in seinem Urtheil über die wahren Mittel, die Naturwissenschaften zu fördern, seinem Jahrhundert so weit voran, daß man über die Differenz staunen muß wenn daneben Sturm seinem „Physiker," Johannes Bruno (acad. epist. S. 278 ff. ed. Hallbauer) nichts zu empfehlen weiß, als die sorgfältige Explication des Aristoteles mit allen unfruchtbaren Spitzfindigkeiten seiner Methode, oder wenn man sieht, daß das ganze Studium der Medicin an der Straßburger Akademie bestritten wird mit den Vorlesungen eines einzigen Professors über die ars parva Galeni und die parva naturalia Aristotelis (v. Raumer I. S. 291, 3. Aufl.).

Man kann mit Recht die Frage aufwerfen, warum Sturm Vives nirgend citirt. Selbst wenn man alle jene Uebereinstimmungen, die sich leicht noch um viele sprechende Züge vermehren ließen, auf ein zufälliges Zusammentreffen zurückführen wollte, kann man doch nicht annehmen, daß Sturm Vives nicht gekannt habe. Als Sturm in Löwen studirte, hatte Vives diese Stadt erst vor kurzem verlassen und fast alle hervorragenden Humanisten, mit denen Sturm dort zusammentraf, mußten Vives kennen. Auch ist nicht anzunehmen, daß ein Mann wie Sturm später das Aufsehen machende Werk de disciplinis nicht gelesen habe. Es ist aber freilich ein gemeinsames Schicksal aller encyklopädischen Schriftsteller (vgl. z. B. Alsted, den Lehrer des Comenius, der ungemein gewirkt hat, während ihn fast niemand nennt), mehr benutzt als citirt zu werden. Dann war zur Zeit, als Sturms Schulschriften entstanden, schon die Periode des ärgsten Confessionshasses eingetreten, so daß z. B. der Rector Freigius sich wegen seiner Begeisterung für den katholischen Vives unter Hinweis auf dessen echte und lautere Frömmigkeit vertheidigt. Dazu kommt, daß Sturm, so sehr auch Vives auf ihn Einfluß gewann, im ganzen für diesen schwerlich sehr eingenommen war. Das Bedeutendste in Vives' Leistungen verstand er nicht und im Stil fühlte er sich ihm nicht nur weit überlegen, sondern er mußte den von Vives eingenommenen Standpunct in Beziehung auf die Behandlung des Lateinischen für einen verkehrten und nachtheiligen halten. Zudem hatte Sturm mit vollem Recht das Bewußtsein eigner Schöpferkraft in Beziehung auf die Gestaltung des Schulwesens und in solchen praktischen Dingen ist das Citiren weniger üblich, als auf eigentlich wissenschaftlichen Gebieten. Es kann sogar sein, daß sich Sturm bei seinem eignen Schaffen gar nicht einmal immer der früher empfangenen Anregungen genau bewußt war.

Ueber das Verhältnis von Vives zu späteren Pädagogen nur wenige Worte. Wir haben bereits angedeutet, daß Ratichs Methode sich als eine Anwendung des von Vives aufgestellten inductiven Princips auf die Grammatik auffassen läßt; nun mag immerhin Bacon direct auf Ratich gewirkt haben, wie von Raumer annimmt, so wird

dadurch die Bemerkung nicht aufgehoben, sondern nur bestätigt, daß auch zu dieser Neuerung bei Vives schon der Keim zu finden ist. Bei Comenius wissen wir sicher, daß Bacon großen Einfluß auf ihn hatte; gleichwohl bezieht sich gerade auch Comenius auf eine von Vives erhaltene Anregung. Beiläufig sei hier bemerkt, daß Comenius Vives keineswegs nur seinen Realismus verdankt, sondern daß er ihn vielfach, namentlich auch in ethischen Fragen, benützt und citirt. Besonders merkwürdig ist darunter eine Stelle aus dem Anfang des 5. Capitels der „didactica magna" (bei Leutbecher, Comenius Lehrkunst, S. 29), wo Comenius entwickeln will, daß der Mensch von Natur zur Gelehrsamkeit, Tugend und Pietät angelegt sei. Er bemerkt hier, daß er unter Natur die erste, ursprüngliche Anlage verstehe, wie sie vor dem Sündenfall war und zu welcher wir wieder zurückkehren müßen. Dabei beruft er sich auf eine Stelle bei Vives, de concordia et discordia l. I. (die Stelle findet sich V. S. 201 ed. Maj.), in welcher es heißt, der Christ sei nichts andres, als der seiner Natur wiedergegebene Mensch. In der That redet Vives, wie nach ihm Comenius, in diesem Sinne öfter von der Naturanlage des Menschen zum Guten und wiewohl beide dabei die Lehre vom Sündenfall und der Erlösung vorbehalten, so liegt darin doch in etwas eine Vorbereitung des später von Rousseau eingenommenen Standpunctes. Rousseau hat ja auch eine Art von Sündenfall: die von der menschlichen Gesellschaft eingeschlagene falsche Entwicklungsrichtung. Er will freilich durch die Erziehung allein, zunächst den Einzelnen, aus dieser falschen Richtung befreien; Vives setzt die Erlösung durch Christus und den Glauben an ihn bei seinem Erziehungsgeschäfte voraus; im übrigen aber ist gerade der Gedanke einer Reform der Gesellschaft, einer Beseitigung der durch die von Gott abgefallene Gesellschaft gepflegten Uebel des Hochmuthes, der Habgier, der Herrschsucht, der Streitsucht u. s. w. mittelst einer reinen, vom Einfluß der Verführung und des Vorurtheils möglichst abgeschnittenen Erziehung so offenbar vorherrschend, daß sich die Aehnlichkeit mit Rousseau, wenn man den Unterschied der Jahrhunderte bedenkt, nicht verkennen läßt. Mit Locke verbindet Vives die unbedingte Durchführung des Nützlichkeitsprincips. Locke will ferner das Französische durch beständiges Reden, ohne Gebrauch der Grammatik erlernen lassen; Vives hatte schon gelehrt, daß für die neueren Sprachen gar keine Grammatik nothwendig sei; man lerne sie am besten aus dem Gebrauch. Nun soll aber nach Locke auch das Lateinische, so weit irgend möglich auf dieselbe Weise, oder aus Büchern durch Interlinearübersetzungen gelernt werden. Diesen Schritt konnte Vives deshalb nicht thun, weil er der Ansicht war, das Latein würde bei solcher Behandlung seinen Charakter als Universalsprache einbüßen. Die Grammatik und die Sorge für mustergültige Aussprache sollen eben die Universalität des Latein sichern und verhüten, daß ein besondres Latein der Engländer, der Spanier ꝛc. entstände, was hinsichtlich der Aussprache ja bekanntlich geschehen ist. Man nehme nun Vives dies Princip der Universalsprache, und es wird aus seinen eignen Hauptgrundsätzen folgen, was die Neuerer im Wechsel der Jahrhunderte thatsächlich gefolgert haben. Als das Lateinreden an Bedeutung verlor, während das Latein als allgemeine Büchersprache noch großentheils seinen Rang behauptete, trat Ratich auf und begann mit dem Hineinlesen in einen Schriftsteller: eine Methode, welche bei guter Durchführung ohne Zweifel in ihrer Art Bedeutendes leisten kann. Comenius zog die nach Materien geordneten, alle möglichen Gegenstände umfassenden Collectaneenbücher in den Mittelpunct des Unterrichts, indem er aus ihnen die Janua und den Orbis pictus entwickelte. Als das Latein noch weiter hinter den neueren Sprachen zurückblieb und insbesondere die Wissenschaften alle weit über den Punct hinausgeführt waren, an welchem das Lesen der Alten noch die Realkenntnisse fördern konnte, da mußte auch nach Vives eignen Grundsätzen das Latein an Bedeutung sehr verlieren und entweder bescheiden in den Hintergrund treten (Locke) oder ganz aus der gewöhnlichen Erziehung verschwinden (Rousseau).

Selbstverständlich nehmen wir bei der Mehrzahl dieser Wandlungen keine directe und bewußte Anknüpfung der Nachfolger an Vives an. Es ist dies auch durchaus

nicht erforderlich, um seine centrale Stellung in der Geschichte der Pädagogik, am wichtigsten Wendepunct zwischen Mittelalter und Neuzeit, zu kennzeichnen. Von Raumer hat in seiner Geschichte der Pädagogik Franz Bacon einen wichtigen Platz eingeräumt wegen der indirecten Wirkung der von ihm verbreiteten Anschauungen auf die Pädagogik der neueren Zeit. Bei Vives liegen die Keime der Baconischen Weltanschauung offen vor und mit der indirecten Wirkung seiner Ansichten auf die Pädagogik verbindet sich eine directe Förderung derselben durch eins der durchdachtesten Systeme, welche uns die Geschichte der Pädagogik überhaupt darbietet. Wiewohl Humanist und Rhetoriker, drängt er doch mit dem ganzen Gewicht seiner eindringlichen Lehren, wie mit der ganzen Schärfe seiner Kritik nach selbständiger Weiterführung der Wissenschaften durch die christlichen Völker und nach Förderung der Sachkenntnis durch vorurtheilsfreie, von keiner Auctorität geblendete Forschung. Was ihm mangelt, das ist gerade jenes tiefere Verständnis des classischen Alterthums, welches in Deutschland erst im 18. Jahrhundert zum vollen Durchbruch kam, während eine Ahnung des Richtigen die besten Schulmänner Deutschlands, wie namentlich auch Englands, schon im 16. Jahrhundert zur Bevorzugung der Dichter, des Griechischen und vor allen Dingen des Homer geleitet hat. Was ihn auszeichnet, ist die tiefe Wahlverwandtschaft seines Geistes zu der specifisch modernen Entwicklung der Pädagogik und des Studienwesens. Die merkwürdige Schärfe seines kritischen Verstandes, die Kühnheit seines Urtheils stützen sich auf einen Geist, der sich durch keine Auctorität, durch keine Ueberlieferung blenden läßt, weil er alle irdische Größe und alles menschliche Ansehen für gering achtet gegenüber dem Göttlichen und Ewigen, das uns in der Schöpfung Gottes, wie in der Offenbarung, entgegentritt. So wird gerade die höchste Entwicklung des Verstandes und seiner Leistungen verbunden mit einer relativen Geringschätzung dieses Gebietes gegenüber dem Sittlichen. Ebenso stellt Vives allen Einrichtungen und Zuständen des bürgerlichen Lebens das ewige Leben in Gott als allein wahrhaft werthvoll gegenüber, befreit aber gerade dadurch den Geist von aller Ueberschätzung des Gegebenen und Bestehenden und ruft durch einfache Anwendung der schlichtesten Grundbegriffe von Recht und Wahrheit einer Fülle von Reformen. Je mehr das Ideal dem diesseitigen Leben entzogen und in das Jenseits verlegt wird, desto mehr bleibt für die Ordnung aller menschlichen Dinge in Schule und Leben das schlichte Nützlichkeitsprincip maßgebend. Mit diesem tritt Vives an die Spitze aller „Neuerer“ in der Pädagogik bis auf Pestalozzi herab, bei welchem mit dem Begriff der Volkserziehung ein wesentlich andres, den „Neueren“ gegenüber ein neuestes Princip in die Pädagogik eintritt. Man darf sich nicht dadurch irre machen lassen, daß mit Locke und Rousseau das Nützlichkeitsprincip getrennt von dem transscendenten Factor des religiösen, im Jenseits wurzelnden Lebens auftritt. Sie sind Männer einer Uebergangszeit, welche das Nützliche sucht und dabei vergessen hat, wozu aller Nutzen nützen soll. Die starke Trennung des Jenseitigen und Diesseitigen, welche der Reformationszeit noch als Vermächtnis des Mittelalters eigen war, paßte nicht mehr zu der Denkweise der Gebildeten und zu einer durchgreifenden Neuschöpfung auf dem innersten Gebiete des geistigen Lebens fehlte diesen Kreisen die Kraft und der ideale Sinn. Anders gestaltete sich die Sache in Deutschland, wo seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in unserer classischen Literatur, wie in unserer Philosophie eine Richtung hervortrat, welche sich der immanenten Weltanschauung des classischen Alterthums zu nähern sucht, ohne den Boden des Christenthums aufzugeben. Mag auch im Kampfe wechselnder Zeitströmungen bald die eine, bald die andre Seite, bald die hellenische, bald die specifisch christliche stärker hervortreten, so zeigt sich doch stets nach einiger Zeit, daß der deutsche Geist, wie er sich unter dem Einfluß der großen Epoche von Lessing bis auf die Dichter der Befreiungskriege gebildet hat, weder den einen noch den andern dieser Factoren mehr entbehren kann, während die platte und poesielose Verständigkeit langsam aber dauernd an Boden verliert. Zwischen Verstand und Sittlichkeit will der Sinn für das Schöne und Erhabne vermittelnd eintreten und an die Stelle

des vagen Nutzens tritt wieder das Ideal. Ob es nun bei dieser Wellenbewegung, wie wir sie im Gegensatz unsrer classischen und romantischen Periode hinter uns sehen, sein Bewenden habe, oder ob eine höhere Einheit diese Gegensätze verschmelzen werde: jedenfalls scheint uns die Periode abgeschlossen, für welche man in allen neuern Entwicklungen den Keim und gleichsam die Ursprungsstelle in jenem Gedankenkreise suchen durfte, den Vives so früh und so energisch beherrscht. Die Gegenwart wird nicht mehr geneigt sein, an Vives unmittelbar anzuknüpfen; um so entschiedener aber gebührt ihm sein Platz in der Geschichte der Pädagogik, wie in der Geschichte der Wissenschaften und der modernen Cultur.*) **A. Lange.**

Südamerica. Das ungeheure Festland, welches von der Landenge von Panama bis zur Magalhansstraße sich ausdehnt, hat beinahe seine ganze Bevölkerung, soweit dieselbe europäischen Ursprungs ist, aus der Pyrenäen-Halbinsel erhalten. In den spanischen Vicekönigreichen herrschte dreihundert Jahre lang vergleichungsweise Ruhe und Stille: seit sie vom Mutterlande losgetrennt sind, wurden sie unruhige, fortwährend gährende Demokratien, in welchen nichts beständig zu sein scheint als eben die Unbeständigkeit; Chile allein, dessen Klima im allgemeinen nicht übermäßig heiß ist, macht seit einigen Jahren ganz entschieden eine Ausnahme in Beziehung auf die Richtung, die es eingeschlagen hat. Im portugiesischen America dagegen hat das monarchische Princip seine Herrschaft behauptet und sich mit freiheitlichen Einrichtungen keineswegs unverträglich erwiesen. Man ist hier auf die Bahn des regelmäßigen, friedlichen Fortschritts eingegangen und seit 1825 ist das Heer nie auf den Kriegsfuß gestellt worden, als um jenseits der Landesgrenzen zu kämpfen. Unser Gegenstand zerfällt so ganz natürlich in zwei Theile: wir durchwandern zuerst die Länder, an welche Karl V. dachte, als er sagte, daß die Sonne in seinen Staaten nicht untergehe; und sodann betrachten wir das constitutionelle Kaiserthum Brasilien.

Trotz der Einwendungen, welche man vom rein geographischen Gesichtspunct aus machen könnte, haben wir geglaubt, auch Mittelamerica und selbst Mexico mit in den Rahmen unserer Betrachtung aufnehmen zu sollen. Unsere Arbeit würde unvollständig erscheinen, wenn wir Gebiete ganz bei Seite liegen lassen wollten, deren Geschicke während einer langen Periode so gar innig mit denen des eigentlichen Südamerica verknüpft gewesen sind.

I. Spanisches America. Quellen: Die Geschichtsschreiber Americas: Solis, Zarate, Robertson, Prescott, u. a. — Waitz, die Americaner (Anthropologie der Naturvölker Th. III. und IV.) Leipz. 1862. 8. — Alexandre de Humboldt, Essai politique sur le royaume de la Nouvelle Espagne. Paris, 1811, 5 voll. 8. — M. de Fossey, le Mexique. Paris, 1857. 8. — Cretineau-Joly und andere Geschichtsschreiber des Jesuitenordens. — P. J. Cassani., Historia de la provincia de la Compañia de Jesus del nuevo reyno de Grenada en la America. Madrid, 1741. fol. — R. P. Andreae Mendo, S. J., de jure academico. Lugd., 1668. fol. — Petermanns geographische Mittheilungen. — Buchon, Atlas de l'Amérique du Sud. Paris, 1825, in plano. — Charlevoix, Demersay und andere Geschichtsschreiber Paraguays. — Ueber Buenos Ayres, Uruguay u. s. f. Azara, César Famin, und vor allen Alberdi. — V. Perez-Rosales, essai sur le Chili. Hambourg, 1857. 8. —

*) Wir bitten die Ausführlichkeit und die aus der Aufgabe der Encyklopädie hie und da heraustretende Behandlungsweise dieses Artikels mit dem Umstande zu entschuldigen, daß Vorarbeiten, auf welche hätte verwiesen werden können, für Vives fast gänzlich fehlen und daß der Verfasser, welcher nicht die Aussicht hat, selbst zur Vollendung seiner monographischen Studien über Vives zu gelangen, wenigstens seinem Nachfolger die Wege möglichst ebnen wollte. Daher auch die bibliographischen Notizen, zu denen wir vielleicht bei diesem Anlaß noch nachtragen dürfen, daß auch die Tübinger Universitätsbibliothek mit Materialien zu Vives reichlich versehen ist, darunter eine Turiner Schulausgabe der colloquia von 1848.

Don Baldomero Menendez, Manual de historia y cronologia de Chile Paris, 1860, 12. — Amunatégui, de la instruccion primaria en Chile. Santiago, 1856. 8. — Skinner, voyages au Pérou. 2 voll. 8. et atlas. Paris, 1809. 8. Ducoudray-Holstein, Histoire de Bolivar. Paris, 1821. 2 voll. 8. — Gervinus, Geschichte des 19. Jahrhunderts, Leipz. 1860. Band IV. 8. — Das Annuaire des deux mondes. — Die Revue des races latines. — Für die Statistik und eine Menge verschiedenartiger Einzelheiten das treffliche Werk von Dr. Wappäus: Geographie und Statistik des ehemaligen spanischen Mittel- und Südamerica, nebst den europäischen Besitzungen. Leipz. 1863—1870. 8. 1246 Seiten (bildet den dritten Theil des ersten Bands des von Stein und Hörschelmann gegründeten Handbuchs der Geographie und Statistik. 7. Ausgabe).

Geschichte. Der Mann, welcher Spanien, — genauer: dem castilischen Reiche — eine Welt geschenkt hat*), war in seiner Vaterstadt Genua, dann in Portugal, dann in Frankreich und in England als ein Schwärmer angesehen und mit Hohn abgewiesen worden: er verdankte nur dem frommen Sinn der Königin Isabella der Katholischen die zur Ausführung seines glorreichen Unternehmens nothwendigen Mittel. Drei Theologen, deren Eifer er zu entflammen gewußt hatte, überzeugten die Königin, daß Gott sie bestimmt habe, das Licht des Evangeliums bis zu den Enden der Erde zu verbreiten. So wurde es möglich, daß Colombo nicht etwa ein mit großen Kosten ausgerüstetes Geschwader (denn man zweifelte immer noch im Grunde an einem Erfolge der Unternehmung), sondern drei elende Caravellen erhielt zusammen mit 90 Seeleuten bemannt, welche ebensowenig Vertrauen zu ihrem Führer hatten, als die Regierung und das Publicum im allgemeinen. Als die Dunkelmänner und die ängstlichen Seelen zu Schanden geworden waren, hätte man erwarten sollen, daß es die erste Sorge Spaniens sein würde, die Bevölkerung Westindiens zu Christen zu machen, sie zu unterrichten und zu bilden, mit einem Worte, auf dem in Besitz genommenen Boden unter dem Schirm des Kreuzes die europäische Civilisation zu pflanzen. Aber der apostolische Glaubenseifer der ersten Sendboten wurde bald gelähmt durch das Auftreten der Abenteurer, die in Masse über den atlantischen Ocean gezogen kamen, um Gold zu suchen, sobald man die Metallschätze der andern Halbkugel entdeckt, oder auch nur erst vermuthet hatte. Man machte Jagd auf die unglücklichen Eingebornen, man decimirte sie, man behandelte sie wie Lastthiere. Die Folgen davon waren, wie sie nicht anders sein konnten: tiefer und tiefer wurzelnder Racenhaß, immer entschiedener sich aussprechende Abneigung der Besiegten gegen die Lebensgewohnheiten der Sieger und infolge eines Zusammenwirkens verschiedener Ursachen, welche schließlich alle in dem Mangel an Voraussicht und in der rücksichtslosen Härte der Spanier sich zusammenfassen lassen, die rasche Entvölkerung des Landes. Hispañola, welches eine Million Einwohner zählte, als Colombo dort landete, soll im J. 1507 nur mehr 60,000 gehabt haben! Diese Ausrottungswuth milderte sich wohl mit der Zeit etwas, aber was geschehen war, war geschehen. Man behauptet, in Peru habe das Verfahren der Colonialregierung die Zahl der Eingebornen bis auf ein Fünftel der zur Zeit der Eroberung vorgefundenen herabgebracht. **)

*) A Castilla y á Leon mundo nuebo dió Colon (Inschrift auf dem Grabmal Cristoforo Colombo's in der Kathedrale von Sevilla).

**) Es ist übrigens wohl zu merken, daß man sich vor den Uebertreibungen gewißer Schriftsteller, welche grundsätzlich feindselig gegen Spanien gesinnt sind, in Acht nehmen muß. Sie haben die Ubevölkerung America's über alles Maß hinaus vergrößert. (Skinner Bd. 1 S. 104) bemerkt, daß Cuzco der einzige Ort in Peru war, welcher den Namen einer Stadt verdiente; die Landstriche, in welche die Spanier nicht eindrangen, waren meistens nur unermeßliche Einöden, in denen sich keine Spur einer menschlichen Wohnung findet. Darum bleibt es aber doch ebenso gewiß, daß zumal in den ersten Zeiten die rohen Unterdrücker der unglücklichen Indianer sich jede Abscheulichkeit erlaubten, und daß nach der treffenden Bemerkung eines neueren Schriftstellers „Menschen, welche zur Verzweiflung gebracht sind, wenig mehr daran denken, sich fortzupflanzen". Man braucht nur die Berichte des Las Casas durchzusehen (Brevisima relacion

Die Ausbeutung der Bergwerke wurde von der Krone jedem überlassen, der den Versuch unternehmen wollte, unter dem Vorbehalt einer Abgabe von 20% des Ertrags.*) Ein barbarisches Gesetz (die mita) zwang die Indianer, auf ein bloßes Aufgebot des Minenbesitzers ihre Wohnplätze zu verlassen und in den Bergwerken zu graben; sie erlagen zu Tausenden der übermäßigen Arbeit und der schlechten Behandlung: man kann die Schilderungen davon nicht ohne Schauder lesen. Umsonst widersetzten sich Isabella, Ximenes, nachher Karl V., und der Dominicanerorden mit aller Macht diesen entsetzlichen Misbräuchen durch ausdrückliche Verordnungen, durch die dringendsten Aufrufe im Namen der Religion und der Menschlichkeit: die Schuldigen blieben ungestraft und sie wußten das, denn die Entfernung vom Mutterlande sicherte ihnen eine thatsächliche Unabhängigkeit. Uebrigens hat man sich nicht vorzustellen, daß die verwendeten Truppen der Mehrzahl nach aus Spaniern bestanden hätten: es waren Haufen heimatlosen Gesindels von überallher, Abenteurer, die mehr für ihre eigene Rechnung, als für die Regierung, der sie dienen sollten, die Waffen führten; auf sie konnte man nicht rechnen, wenn es sich darum handelte, jenen Gewaltthätigkeiten Einhalt zu thun. Aber der Augenblick kam, wo man nothgedrungen einsehen mußte, daß die Indianer nicht die physische Kraft besaßen, um zu leisten, was man von ihnen erzwingen wollte: aufs äußerste gebracht, des Widerstandes gegen die furchtbaren Dränger unfähig, suchten die Armen den Tod; sie erwürgten sich haufenweise. Deshalb machte der edelste Vertheidiger dieses enterbten Geschlechtes, Bartholomeo de las Casas, Bischof von Chiapa, als seine Bemühungen um seine Schützlinge vergeblich waren, den Vorschlag, man solle zu der Arbeit in den Bergwerken Menschen von kräftigerem Körperbau verwenden: dies gab Anlaß zur Einfuhr der Neger aus Afrika, welche später so schreiende Verbrechen an der Menschheit herbeiführte. Der erste Gedanke dazu aber, und das erscheint uns heute seltsam genug, war von einem menschenfreundlichen Gefühl eingegeben. Man sieht, wie aus grundverschiedenen Elementen gleich vom Anfange des sechzehnten Jahrhunderts an die spanisch-amerikanische Gesellschaft zusammengesetzt war. Es wird für unsere Zwecke immerhin angemessen sein, wenn wir sie noch näher betrachten.

Auf der untersten Stufe stehen die eingebornen Stämme, nur vegetirend, die einen im wilden Zustande beharrend, die andern, wie z. B. in Mexico, zurückversunken in eine Halbbarbarei infolge des Verwüstungskrieges, welcher das Land, in dem ihre Väter eine regelmäßige gesellschaftliche Ordnung geschaffen hatten,**) zu einer spanischen Provinz machte. Die Erinnerung an die glänzenden Regierungen eines Netzahualcoyotl***) und eines Netzahualpilli, welche aus Tezcuco einen wahren Herd der Aufklärung gemacht, Schulen gegründet†) und sogar gelehrte Gesellschaften gestiftet hatten, war nach der

de la destruccion de los Indios), um sich zu überzeugen, daß die Abnahme der Bevölkerung eine entsetzliche war.

*) Später wurde sie bis auf 5% herabgesetzt!

**) Die alten Mexicaner waren in gewißen einzelnen Gebieten sehr weit vorangeschritten. Ihr Kalender war richtiger bestimmt, als der der Griechen und Römer; sie kannten die Papierbereitung; sie besaßen Landkarten, auf denen sogar der Weg verzeichnet war, auf welchem ihre Vorfahren in Mexico eingewandert waren; sie verstanden es, Steine zu behauen und gewaltige Steinpyramiden zu erbauen, welche genau nach den Himmelsgegenden orientirt waren; sie hatten Straßen, Kanäle, eine geordnete Staatsverwaltung und ein ausgebildetes Religionssystem (Fritz nach A. von Humboldt).

***) Derselbe, welcher Montezuma I. veranlaßte, den berühmten Damm von Tenochtitlan (Mexico) zu erbauen.

†) Waitz (Band IV. S. 134 ff.) hat aus den Geschichtschreibern eine Anzahl recht interessanter Nachrichten über die Erziehung der alten Mexicaner gesammelt. Die Mütter jeden Standes nährten ihre Kinder an der eigenen Brust, worin auch die Königin keine Ausnahme machte. Die Entwöhnung ward mit einer religiösen Ceremonie gefeiert. Die Söhne einer Familie aus den höhern Ständen blieben bis zum sechsten oder siebenten Jahre zu Hause bei der Mutter; dann gab man ihnen sorgfältig ausgewählte Gesellschafter, und im zehnten oder

beinahe gänzlichen Ausrottung der Priester und der Adelsgeschlechter allmählich ebenfalls verwischt und erloschen; im ganzen Lande herrschte unsägliches Elend. In Peru wurde die eingeborne Bevölkerung wenigstens in Dörfern zerstreut gelassen, die ihnen zu eigen blieben; in Mexico aber, zumal in den Bergwerksdistricten, hielten die Spanier sie in ihrer Nähe fest, ebensowohl um sie durch den täglichen Umgang mit den Herren der Ansiedlung an ein christliches Leben zu gewöhnen, als auch um ihre Frohndienste ausnützen zu können. Gleichwohl fuhr man fort, die Indianer im allgemeinen so hart zu behandeln, und legte ihnen so schwere Lasten auf, daß man sie für die neuere Ordnung der Dinge nicht nur nicht gewann, sondern ihnen dieselbe im Gegentheil immer verhaßter machte. Wir haben bereits gesagt, daß die Regierung in Madrid alles that, um ihr Loos zu verbessern: dennoch aber wurden sie fortwährend nur wie Parias angesehen, sogar als noch unter den Negersklaven stehend.

Die sociale Stellung der letztgenannten war in der That eine Zeitlang lang vergleichungsweise eine vortheilhaftere. Als die reichen Ansiedler anfiengen, sich auf ihre Pflanzungen zurückzuziehen, folgten ihnen zu ihrem persönlichen Dienst viele Schwarze. Da die Neger gewißermaßen einen Theil des Luxus ihrer Herren bildeten, behandelte man sie auch mit einiger Rücksicht, so daß sie in ihrer angebornen Eitelkeit sich selbst als aus feinerem Stoff gemacht ansahen als die Rothhäute. Die beiden Racen verachte-

zwölften Jahre schickte man sie in den Tempel, um sie von den Priestern erziehen zu lassen. Hier waren sie einer sehr strengen asketischen Lebensordnung unterworfen: sie durften nicht ausgehen, mußten mühevolle Arbeiten verrichten, und wurden an Fasten und Entbehrungen aller Art gewöhnt; die geringste Uebertretung wurde streng bestraft. Unterrichtet wurden sie in der Liturgie und in profanen Kenntnissen. Wenn sie die Schule verließen, erhielten sie ein Zeugnis, welches ihnen dazu dienen sollte, sich einen Weg in der Welt zu bahnen. — Die Töchter wurden ebenfalls in den Tempel aufgenommen, wo sie verschiedene Dienste für die Bedürfnisse des Gottesdienstes zu leisten hatten; ihr Leben war ganz der Religion geweiht und sie verließen den Tempel erst dann, wenn sie verheirathet wurden. — Für die Knaben gab es außerdem noch Kriegsschulen. — Die Tafeln 59. 60. 61 und 71 des Codex Mendoza geben sogar das Maß der Nahrung an, die man kleinen Kindern täglich reichen dürfe, die Beschäftigungen die sie treiben sollten, und dgl. Vom vierten bis sechsten Jahre z. B. ließ man sie leichte Lasten tragen, die auf dem Markte zu Boden gefallenen Gegenstände aufsammeln u. sofort. Mit sieben Jahren lernten die Knaben mit dem Netze fischen, die Mädchen spinnen und ähnliche weibliche Arbeiten; im dreizehnten oder vierzehnten Jahre sollte ein Knabe im Stande sein, einen Fischerkahn zu lenken und in seinem Nachen Holz, Schilfrohe zu holen, ein Mädchen aber sollte verstehen Mais zu mahlen, Tortillas zu backen, zu weben u. s. w. Die Söhne der Handwerker lernten das Gewerbe ihres Vaters. Die Zucht war außerordentlich strenge. „Stechen mit Magueydornen (Maguey ist die Agave americana, die Aloe unserer Kunstgärtner), Schläge, Peitschen mit Nesseln und Räuchern mit Aji in Nase und Augen waren die gewöhnlichen Strafen des Ungehorsams; dem Lügner wurde die Lippe gespalten. Die Mädchen, auch die aus den höheren Ständen, hielt man mit gleicher Strenge zu ausdauerndem Fleiß und zur Reinlichkeit an. Ihren Vater sprachen sie nur selten; wünschte dieser sie zu sehen, so wurden sie von der Erzieherin zu ihm geführt, doch nur um in tiefer Demuth und stillschweigend anzuhören, was er ihnen zu sagen hatte. Auch die geselligen Formen und die Höflichkeit blieben in der Erziehung nicht unberücksichtigt; außer trefflichen moralischen Lehren, die der Vater dem Sohne gab, ermahnte er ihn auch, niemand bei der Hand oder am Kleide zu fassen, weil dies zudringlich sei, mit gesenktem Haupte zu essen und damit nicht vor andern fertig zu werden, nicht geschwätzig zu sein, oder die Leute miteinander zu verhetzen. Daß die Lehren über Kleidung und äußeres Benehmen in den Reden der Mutter an die Tochter noch stärker in den Vordergrund treten, wird man nur natürlich und darum Prescotts (III., 373) Urtheil zu hart finden, der darin „eine eigenthümliche Mischung von Einfalt und kindischem Wesen mit erhabener Moral" erblickt. — Wie man auch über die Mexicaner urtheilen möge, man wird zugeben müßen, daß ihre große Sorgfalt und wohlüberlegte Strenge in der Erziehung der Jugend nicht bloß nicht erlaubt sie für „Barbaren" zu erklären, sondern es auch unzuläßig macht, ihnen nur einen schwachen Anfang zu wahrer Civilisation zuzugestehen."

ten sich gegenseitig, und fühlten sich durch eine unüberwindliche Abneigung von einander abgestoßen.

Die Mulatten und Mestizen, vorzugsweise dem Stande der Gewerbsleute angehörig, trugen ihrerseits eine hochmüthige Geringschätzung zur Schau für alles, was nicht einige Tropfen weißes Blut in den Adern hatte.*) So hielten sie sich schadlos für die Erniedrigungen, welche sie von den Creolen, den Nachkommen der ersten Einwanderer, zu erfahren hatten. Aber auch diese nahmen trotz ihrer Reichthümer nur den zweiten Rang ein: die höchsten Stellen im öffentlichen Dienste und das Handelsmonopol war den chapetones vorbehalten, den aus Europa gekommenen Spaniern. Dagegen hatten die chapetones nicht das Recht, sich definitiv in den Colonien niederzulassen. Aus diesen Verhältnissen entwickelte sich eine gegenseitige tief wurzelnde Eifersucht: die Creolen zogen sich, wie vorhin erwähnt wurde, schmollend auf ihre Landgüter zurück. Da lebten sie dann in Müssiggang dahin, verkamen in Unwissenheit, wurden gleichgültig gegen alle Staatsangelegenheiten, und sittenlos durch ihren Reichthum. Diese feindselige Stimmung zwischen den höhern Ständen war der spanischen Politik keineswegs unangenehm; sie sah in der gegenseitigen Ueberwachung der beiden Parteien ein sicheres Mittel, jedes ihrer Herrschaft feindliche Unternehmen, von welcher Seite es auch kommen mochte, im voraus zu lähmen. Aber war eine so constituirte Gesellschaft auch lebensfähig?

Sie war es, die Thatsachen sprechen: sie hat drei Jahrhunderte hindurch so bestanden. Freilich als die Bande, welche dieselbe einschnürten, sich zu lockern begannen, als der Verfall und die Schwäche Spaniens kein Geheimniß mehr waren, da brach alles plötzlich zusammen. Aber die ehemaligen Vicekönigthümer de las Indias errangen ihre Unabhängigkeit nur, um der Anarchie zur Beute zu werden. Man war nicht reif für die Freiheit, nicht im Stande etwas dauerndes zu gründen. Wir werden sehen, welche Verantwortung in dieser Beziehung auf Spanien lastet.

Zuvörderst was die Indianer betrifft, so war ihre Bekehrung zum Christenthum, man muß es gestehen, mehr scheinbar als wirklich. Die Aufrichtigkeit der ersten Missionäre, ihr Eifer und Muth, die Hingebung, welche sie bewiesen haben, können nicht in Zweifel gezogen werden; allein auch, wenn man den Hindernissen Rechnung trägt, welche ihnen täglich durch die Unmenschlichkeiten der andern zur Besiedlung der neuen Welt mitwirkenden Europäer bereitet wurden, kann man doch nicht verkennen, daß jene Bettelmönche im allgemeinen eben nicht auf der Höhe ihrer Aufgabe standen. Der Pomp religiöser Ceremonien, der Glanz der priesterlichen Gewänder, das waren ihre mächtigen Verlockungsmittel. Meistens gelang es ihnen nicht einmal, ihren naiven Zuhörern auch nur die Anfangsgründe der Wahrheiten begreiflich zu machen, die sie aus der alten Welt einführten.**)

Ferner ist zu erwähnen, daß der Katholicismus seine Hierarchie, seine Klöster und seine Einrichtungen jeglicher Art im spanischen America auf ganz eigenthümlichen Grundlagen aufgebaut hat. Alexander VI. hatte an Ferdinand von Aragonien alle Zehnten, welche die römische Curie von den zu entdeckenden Ländern hätte ansprechen können, unter der Bedingung abgetreten, daß der König die Unterhaltung der Missionäre für das westliche Indien auf sich nehme. Ja Ferdinand erlangte später sogar das Recht, die erledigten Pfründen zu besetzen, so daß die spanisch-americanische Kirche in Wahrheit ihr Haupt in Madrid hatte. Zu spät bedauerten die Päpste, diese Zugeständnisse gemacht zu haben, welche ihnen jede directe Einwirkung auf eine Geistlichkeit raubte, deren Sitten zumal in den Klöstern, mehr und mehr doch sehr locker wurden. Andererseits hat die spanische Politik, um das Priesterthum desto sicherer in ihrer Hand zu behalten,

*) Je suis plus blanc que vous, sagt noch heute der Gelbbraune zu dem Schwarzbraunen auf Haiti. Anm. d. Uebers.

**) Ce n'est pas un dogme qui a succédé au dogme; c'est un cérémonial qui a fait place à un autre. Alex. de Humboldt, Essai politique etc. I. 109 ff.

nicht gestattet, daß Eingeborne sich unter die Kleriker eindrängten; selbst die Creolen wurden nur ganz ausnahmsweise zur Ordination zugelassen. Spanien wollte absolute Herrin über seine Colonien bleiben, und sie beständig unter der Aufsicht eines Klerus halten, der unter der Bedingung, Organ und Helfershelfer des Staats zu sein, mit unbegrenzter Macht ausgestattet wurde. So sicherte sich diese Politik noch wirksamer als durch ihr Verwaltungssystem eine Ruhe, die allerdings auf lange Zeit hinein nicht gestört werden konnte, aber nichtsdestoweniger eine künstlich erhaltene war. Sie herrschte durch die Schrecken der Inquisition wie durch die Gewalt des Schwertes, sie erlangte die äußerliche Unterwerfung der Einwohner, aber sie konnte weder ihre Anhänglichkeit sich erwerben, noch konnte sie ihnen jene ernste, kräftigere Erziehung geben, die allein das Gedeihen der dortigen Bevölkerung, wie das des Mutterstaats verbürgt hätte. Statt ein wirkliches Neuspanien zu gründen, statt allenthalben den Segen der Eintracht fühlbar zu machen, unterhielt sie den Geist des Hasses und unterband jedem Aufschwung den Nerv durch übertriebene äußerliche Frömmigkeit. Man hätte die Ansiedler allmählich an den Kampf gegen den erschlaffenden Einfluß des Klimas gewöhnen sollen; aber man that gerade das Gegentheil, indem man die außerordentliche Vermehrung der Klöster begünstigte.*) Den spanischen Americanern die Flucht vor der Welt predigen, das hieß einfach, sie unwiderstehlich auf eine Bahn drängen, auf welcher sie nur zu gerne sich behaglich dahin gleiten ließen: die unthätige Sehnsucht des Mysticismus erschien in ihren Augen leicht wie eine Rechtfertigung, fast möchten wir sagen wie eine Heiligsprechung der Trägheit. Wir wollen wahrlich das beschauliche Leben als solches nicht unbedingt verdammen, das sei ferne! Es konnte seine gute Berechtigung haben zur Zeit der Einsiedler in der Thebais, allein man wird uns auch zugestehen, daß unter Umständen wie die vorliegenden es keineswegs wünschenswerth ist, wenn der Geschmack daran sich verbreitet.

Die ersten Eroberer, zum Theil selbst sehr schlecht geschulte Leute — Pizarro konnte nicht lesen — dachten gar nicht daran, die Indianer etwas anderes lernen zu lassen als höchstens den Katechismus. Was die Erziehung der Eingewanderten betrifft, so war sie von Anfang an und blieb auch bis zur Epoche der Revolutionen ausschließlich der Geistlichkeit überlassen und zwar hauptsächlich den Ordensgeistlichen. Es konnte nicht anders sein, die Mönche allein besaßen noch einige Kenntnisse. Wenige Priester in Europa fanden sich bereit, zum Dienst an den Gemeinden nach America zu gehen. Um den dringendsten Bedürfnissen zu genügen, mußte man gleich anfangs alles nehmen, was sich meldete. Endlich nahm man seine Zuflucht zu den Mönchen, und diese kamen solchergestalt durch die Gewalt der Umstände in den Besitz beinahe aller Pfarrstellen und damit auch der Schulen. Was thaten sie, was konnten sie thun zur Verbreitung der Aufklärung? Wie wirkten sie ein auf den Fortschritt der Civilisation, auf die öffentliche Moral? Leider muß man antworten: Die spanischen Americaner vegetirten im Vorhof der Erkenntnis, zumal bevor die Bourbonen den spanischen Thron bestiegen, und die Wirkungen des tief eingewurzelten Schlendrians war eine so nachhaltige, daß weder die Bemühungen der genannten Fürsten, noch der aufgeklärte Eifer des Grafen Aranda, der unter Karl III. die indischen Colonien in zinspflichtige Königreiche zu verwandeln versuchte, sie aus ihrer Erstarrung zu erwecken vermochte. Die Unabhängigkeitserklärung der vereinigten Staaten konnte allerdings nicht verfehlen einen Widerhall in den spanischen Besitzungen zu finden. Aber hier fiel man von einem Extrem ins andere, und das blieb nicht ungestraft. Als die Creolen ihre Ketten abschüttelten, bildeten sie sich naiverweise ein, es genüge dieselben zu brechen, um freie Menschen zu werden. Nun kommt aber die Reife der Völker ebensowenig mit einem Schlag und unvorbereitet, als die der Individuen.**) Die Revolu-

*) Robertson Buch VIII.

**) Roucher, der das Werk Adam Smith's in Frankreich einführte, schrieb in seiner Vorrede im Jahr III. der Republik: „Weil der Franzose ein freier Mann heißen will, muß er auch damit anfangen, daß er arbeitet als ein fertiger, selbständiger Mann.“

tionen sind nur insoweit fruchtbringend, als die, welche sie wagen, auch wissen, was sie wollen, und insofern als sie mit Begriffen von Recht und Gerechtigkeit, von denen jedermann klar begreift, daß ihre Verwirklichung wünschenswerth ist, im Einklang sind. Man ist damit noch nicht Republicaner, daß man die Republik proclamirt; und am Ende ist ja das vollkommenste Werkzeug unnütz oder gefährlich in den Händen dessen, der sich sein nicht zu bedienen versteht. Mit einem Wort, das spanische America ist aus seiner langen Kindheit nur erwacht, um gleich am Tage nach seiner Befreiung Symptome von Altersschwäche zu zeigen.

Und das seine Augen für die Zukunft verschließende Spanien erntete andererseits, was es gesäet hatte. In seiner überseeischen Politik hatte es sich stets nur um die unmittelbaren Interessen seiner Herrschaft bekümmert; es hatte sein Augenmerk weniger darauf gerichtet, in seinen Colonien die Bildung zu heben, als vielmehr sie zum Vortheil der Staatskasse in brutaler Weise auszubeuten. Es hatte edle Metalle aufgehäuft, ohne zu bedenken, daß ein zufälliges Einkommen, das nicht von der Industrie der Nation, von der Einwohnerzahl, von dem Anbau des Bodens abhängt, eine schlechte Sorte Nationalreichthum abgiebt.*) Spanien wurde zuletzt arm, während es sich zu bereichern glaubte; einerseits weil der Werth des Geldes abnimmt in dem Verhältnis wie die Masse desselben zunimmt, andererseits weil seinen europäischen Unterthanen, welche keinen Antrieb hatten, aus der Fruchtbarkeit ihres Landes Nutzen zu ziehen, später, als die in Sevilla und Cadiz zusammengeschütteten Goldhaufen nach allen Seiten hin verstreut waren, nichts blieb als ihr Stolz und — Lumpen.

Es ist aber Zeit, daß wir zur Sache kommen. Nur zuvor noch eine letzte allgemeine Bemerkung. Die Spanier dachten nicht sowohl daran, die große Masse der Bevölkerung aus ihrer Unwissenheit zu reißen, als vielmehr in den großen Hauptstädten für die höhern Classen allein Hochschulen nach Art der europäischen zu errichten, welche nicht eben in praktischer Richtung, sondern in eng klericalem Geiste organisirt waren. Man muß die hochtrabenden Lobsprüche, die von einigen Schriftstellern mehreren dieser Anstalten ertheilt wurden, nur mit großer Vorsicht aufnehmen, wenigstens für die frühere Periode, vor dem achtzehnten Jahrhundert.

Das spanische America, bis zu den Unabhängigkeitskriegen in neun große Regierungsbezirke abgetheilt,**) besaß Universitäten schon im sechzehnten Jahrhundert, eingerichtet beinahe ganz nach den Mustern des Mutterlandes. Die Universität Lima, im J. 1551 gegründet und zwanzig Jahre später von Papst Pius V. bestätigt, ist als die älteste***) und berühmteste in erster Linie zu nennen: sublime juventutis scientificae emporium nennt sie Diego de Pinelo, der es dem Justus Lipsius nicht verzeihen kann, daß er bei Gelegenheit einer Auslassung über die Löwener Universität von der neuen Welt als einem Barbarenlande gesprochen hatte. Sodann kommt Mexico, welches bis 1553 zurückgeht und 1559 seine Privilegien von der römischen Curie erhielt; ferner Santo Domingo und Quito, von Philipp II. gestiftet, jene 1558, diese 1586. Im siebzehnten Jahrhundert sehen wir die Universität Guatemala (Philipp IV., 1628) und Santa Fé (1651) entstehen. Wir lassen einige Anstalten zweiten Rangs unerwähnt, obgleich man dieselben bisweilen als Universitäten bezeichnet hat, und werden sogleich auch ein Wort über die Jesuitencollegien sagen.

Die Universität in Lima (de los Reyes), welche die gleichen Privilegien genießt wie Salamanca, war zuerst ein einfaches dem Dominicanerorden anvertrautes colegio. Es war kein rechtes Leben in ihr bis zum Jahre 1571, der Zeit, in welcher das Rectorat in die Hand der Weltgeistlichkeit kam. Zu gleicher Zeit nahm sie auch den Na-

*) Montesquieu, Esprit des lois, l. XXI. ch. 22.

**) Vier Vicekönigreiche (Neugranada, Neuspanien, Rio de la Plata, Peru), und fünf Generalcapitanate (Chile, Venezuela, Guatemala, Havana und Puerto Rico).

***) Die königliche Stiftungsurkunde kam in Lima allerdings erst im J. 1553 an, und in Wirklichkeit ist somit die Universität derselben nicht älter als die in Mexico gegründete.

men Universität des heiligen Marcus an*) und wurden die Facultäten regelrecht eingerichtet. Der Vicekönig Don Francisco de Toledo entnahm zu ihren Gunsten von der Indianersteuer die Summe von 20,312 Piastern; weil aber die Zahl der Indianer fortwährend abnahm, sah sich der Marques von Montes-Claros 1614 genöthigt, ihr aus den Reservegeldern der Krone die Rente eines neuen Capitals von 14,906 Piastern auszuwerfen. Außerdem waren Privatstiftungen gemacht worden, so daß zusammengenommen ihre Einkünfte um die Mitte des siebzehnten Jahrhunderts 16,000 Piaster betrugen. Ergänzt und reformirt kraft einer Ordonnanz von Philipp III. gedieh sie nun bald in hohem Grade. Man zählte im J. 1650 mehr als 20 Lehrstühle der spanischen und der für die Missionäre unentbehrlichen Quichuasprache, der Philosophie, der Theologie, des kanonischen und bürgerlichen Rechts und der Medicin. Die Curse waren halbjährig und der Jahrescurs begann nicht am S. Lucastage wie in Spanien, sondern am Tage nach dem Sonntage in albis (Quasimodogeniti). Drei collegia togatorum waren mit der Universität verbunden, zwei königliche, das des h. Philipp, dessen Rector vom Vicekönig ernannt wurde, jure regii patronatus; und das des h. Martin, geleitet von den Jesuiten. Der Rector des dritten, von Don Torribio de Mogrovejo, Erzbischof von Lima,**) gestifteten Collegs sollte von den Nachfolgern des Stifters gewählt werden. Mit dem Colleg des h. Philipp war ein Privatlehrstuhl für Pandekten verbunden. Das Colleg des h. Martin zählte 200 Mitglieder, wovon 12 Stipendiaten des Staats waren, 12 wurden von der Gesellschaft Jesu unterhalten, die übrigen bezahlten ihr Kostgeld.***) Mit der Zeit kamen auch Aenderungen in diese Einrichtung: im J. 1691 wurde ein neuer medicinischer Lehrstuhl errichtet, um die galenische Heilkunde zu dociren; das Amphitheater für chirurgische Demonstrationen besteht erst seit 1790. Der Lehrcurs der Indianersprache bestand bis 1784, und wurde ersetzt durch das Fach der Moralphilosophie. Heutzutage existirt die Universität des heiligen Marcus nur noch dem Namen nach, der Titel eines Professors ist ein bloßer Ehrentitel, und gewährt nichts als das Recht, in den Prüfungscommissionen zu sitzen, welche Diplome zu verleihen ermächtigt sind.

Während des alten Systems war die Ernennung eines Doctors ein Ereigniß; aber der Doctorhut kostete schwer Geld. Wir lassen Skinner reden (1791—1794): „Der Doctorandus gab an seinem Ehrentage ein splendides Gastmahl und ein Stiergefecht auf dem großen Platze der Stadt, was im J. 1743 die Kosten bis auf 10,000 Piaster brachte. Um dieser doch zu großen Ungebühr abzuhelfen, wurde festgesetzt, daß jeder Candidat in die Universitätskasse 2000 Piaster erlegen sollte, die dann zu gleichen Theilen unter alle Doctoren zu vertheilen wären; und daß er zu einem einfachen Imbiß die versammeln möge, welche bei seiner Disputation gegenwärtig gewesen waren. Der Aufwand wurde später noch weiter auf 1066 Piaster herabgesetzt. — Die Kosten für das Baccalaureat sind sehr gering, sie belaufen sich auf nur 25 Piaster. Nach den Gesetzen des Reichs muß man, wenn man an zehn Candidaten den Grad ertheilt hat, einen elften armen gratis aufnehmen. Um zum Studium der Wissenschaften aufzumuntern, hat die Universität diese Vergünstigung oft noch viel häufiger eintreten lassen." †) Ferner ist

*) Man wurde nicht einig über den Heiligen, den man zum Patron der Universität wählen wollte: das Loos entschied für den h. Marcus.

**) Doctor von Salamanca, gestorben im Geruch der Heiligkeit.

***) Mendo, p. 20.

†) Die alte Universität Lima hat sich stets durch ihren uneigennützigen Edelsinn ausgezeichnet. In schwierigen Zeiten haben die Professoren auf einen Theil ihres Einkommens verzichtet. Die Archive enthalten die Beweise, daß sie dem Staatsschatz mehr als 100,000 Piaster geschenkt hat. Zu der Errichtung beinahe aller öffentlichen Bauten der südamerikanischen Hauptstadt hat sie beigetragen. Ja noch weiter, „als die Engländer sich des Hafens Guayaquil bemächtigt hatten, ließen sich alle Professoren und Studenten für den Dienst des Königs einschreiben und bildeten mehrere Compagnien, von denen eine ganz aus Theologen bestand" (Skinner).

noch hervorzuheben, daß der Rector dem Doctoranden einen Eid abnahm, mit welchem dieser unter anderm sich verpflichtete, das Mysterium der unbefleckten Empfängnis zu vertheidigen, und die Lehre vom Königsmord und Tyrannenmord zu verwerfen.

Im J. 1791 zählte man an der Universität 134 Doctoren der Theologie, 164 des Rechts, nur zwölf der Medicin und 6 Magister der freien Künste (maestros en artes). Bei diesen mußte wohl die Qualität ersetzen, was an Quantität abgieng. Man kann den Peruanern, trotz ihrer großen Beweglichkeit, Eifer für das Studium und wirkliche Leichtigkeit im Erfassen der Principien der Wissenschaften keineswegs absprechen, aber sie sind vielleicht weniger ausdauernd als die Mexicaner z. B.*), und man muß die hervorragenden Männer, die unter ihnen aufgetreten sind, um so mehr preisen, als die veralteten, aber bis in unsere Zeit herein auf den spanisch-americanischen Schulen herrschenden Methoden mehr geeignet sind, die Entwicklung der Geister zu hemmen, als sie zu fördern.

Außerhalb des Universitätssystems im engeren Sinne haben indessen, wie man anerkennen muß, gewiße Specialfächer seit etwa hundert Jahren in Peru verhältnismäßig sehr erfreuliche Erfolge aufzuweisen gehabt. Die Bourbonen machten es sich zur Pflicht, so viel als möglich namentlich das Studium der Naturwissenschaften zu befördern, welche in Ländern, die so große Schätze aller Art bergen, von der größten Wichtigkeit sind. Wir wollen nur die Pflanzenkunde als Beispiel anführen. Die Inkas hatten einen hohen Werth auf diese Wissenschaft gelegt, **) die spanischen Aerzte achteten sie während eines ganzen Jahrhunderts gering. Vergeblich suchte im J. 1637 der Doctor Alonzo seine Collegen bei ihrer wissenschaftlichen Ehre zu fassen, indem er ihnen vorwarf, sie seien unwissend in Vergleich mit den indianischen Aerzten, welche die Heilkräfte einer Menge der ausgezeichnetsten Arzneipflanzen kannten. Er predigte tauben Ohren. Erst unter Karl III. wurde der botanische Garten zu Lima angelegt, und begann man die reiche Vegetation der Anden mit sorgfältiger Aufmerksamkeit zu untersuchen. In die Sociedad academica Limeña kam ein neues Leben, endlich 1790 wurde ein Lehrstuhl gegründet. Bald wurden alle Zweige der physischen und naturgeschichtlichen Wissenschaft regelmäßig gelehrt, die Entdeckungen mehrten sich mit dem Eifer der Gelehrten. Die Wirkungen auf den Landbau und auf den Handel machten sich fühlbar, das Land gewann mehr dabei, als durch die Ausbeute der Bergwerke, welche aus Gründen, mit denen wir uns hier nicht zu beschäftigen haben, in Peru nie so gewinnbringend war, wie in Mexico. Leider werden wir zu berichten haben, daß dieses wissenschaftliche Streben nicht von Dauer gewesen ist.

Außer der Universität des heiligen Marcus besaß die Hauptstadt Perus ehedem noch mehrere höhere Schulanstalten, von welchen eine speciell dem Unterricht im Latein und in der Literatur gewidmet war. Die Elementarschulen waren öffentlich, unentgeltlich, man lieferte den Kindern sogar die Lehrbücher und Schreibmaterialien. Aber die Klöster aller Art waren noch zahlreicher als die Schulen, und zahlreiche Unterstützungen von Seiten der Regierung, z. B. zur Ausstattung von Mädchen, welche Nonnen werden wollten, begünstigten ihre Verbreitung noch mehr.

Wenden wir uns nun nach Mexico. Die Universität war hier wie in Lima ganz nach Art der europäischen Hochschulen eingerichtet und hat auch beinahe dieselben Wandlungen durchgemacht wie ihre Schwester, um am Ende gleicherweise factisch aufgehoben zu werden, wenigstens insofern als der höhere Unterricht gegenwärtig nur noch

*) Humboldt a. a. O. Bd. II. S. 11.

**) Die alten Peruaner waren wirklich in einigen Gebieten des Wissens weit vorangeschritten. Es ist z. B. bemerkenswerth, daß sie in der Rechenkunst dahin gelangt waren eine Million mit einem einzigen Ausdruck („Hunu") zu bezeichnen. Nichts destoweniger scheint ihre Bildung im allgemeinen lange Zeit hindurch weit unter derjenigen der Azteken geblieben zu sein, denn kaum erst seit einem Jahrhundert vor der Ankunft der Europäer besaßen sie Gesetzsammlungen, Jahrbücher und Poesien. Vgl. Wappäus, S. 681.

in Specialschulen (colegios) ertheilt wird, die von einander ganz unabhängig sind. Das einzige Geschäft der Universitätsprofessoren ist gegenwärtig nur noch die Ertheilung der Diplome, die man erhält ohne Prüfung, vermittelst einer Dissertation, welche sogar für das Baccalaureat durch ein bloßes Zeugnis ersetzt werden kann, daß man die Curse des Collegiums besucht habe. In der Wirklichkeit werden die Bemühungen der Professoren in dieser Beziehung sehr selten in Anspruch genommen, da die Grade eines Licentiaten und Doctors nur von denen, welche selbst Professoren werden wollen, und von den künftigen praktischen Aerzten verlangt werden. Unter dem früheren System war es anders; allein die Ertheilung akademischer Würden hatte damals hier, wie im ganzen spanischen America eigentlich keinen andern Zweck, als festzustellen, ob der Candidat mehr oder weniger Gewandtheit besitze, sich in dem Labyrinth der Spitzfindigkeiten der Dialektik zurecht zu finden. Durch die Unterdrückung dieser Förmlichkeiten hat man nichts verloren. Unter den Bourbonen ist auch hier eine Umwandlung durchgeführt worden, aber mit dem Charakter einer Reaction, d. h. die classischen Studien wurden zurückgesetzt, oder blieben wenigstens auf dem Standpunct, auf welchem sie damals waren, während alle Aufmerksamkeit sich den beobachtenden Wissenschaften zuwendete: die Bergwerksschule insbesondere trat in den Vordergrund, die Universität nahm nur die zweite Stelle ein. Alex. von Humboldt hat die Verdienste mehrerer gelehrter Mexicaner des achtzehnten Jahrhunderts erhoben, namentlich der Astronomen Velasquez, Gama und Alzate (desselben, welcher die Gazeta de Literatura herausgab, welche in Mexico lange Zeit und mit Recht ein großes Publicum hatte); er giebt indessen zu, daß sie ihr großes Wissen mehr ihren eigenen Anstrengungen, als dem Unterricht ihrer Lehrer verdankten. Im colegio Tridentino hatte Velasquez für seine Wissenschaft beinahe nichts vorgefunden, „weder Professoren, noch Bücher, noch Instrumente." Gegen den Anfang dieses Jahrhunderts wurden die Programme im Gegentheil encyklopädisch, aber im Uebermaß. Dann kamen die Revolutionen, welche mehr und mehr am Budget des öffentlichen Unterrichts nagten. Die alten Einrichtungen verfielen, die neuen gediehen nicht aus Mangel an Mitteln.

Im allgemeinen hatte die Trennung der Bande, welche Neuspanien mit dem Mutterlande verbunden hatten, für die Schulanstalten jeder Art nur traurige Folgen. Die besten Lehrer an den Facultäten der Universität und an den höheren Schulen waren aus Spanien gekommene Geistliche oder im Lande geborene Priester, die man über den Ocean geschickt hatte, um in Europa ihre Ausbildung zu vervollständigen: die ersteren wurden vertrieben, die letzteren kamen in eine isolirte Stellung, und waren bald nicht mehr auf der Höhe der wissenschaftlichen Bewegung der Zeit. Der Schlendrian wurde wieder Herr mehr als je; oder aber um den glühenden Haß gegen Spanien recht zur Schau zu tragen, stieß man alles, was von dort kam, grundsätzlich zurück, und ließ sich gedankenlos von Nordamerica und Frankreich ins Schlepptau nehmen, das heißt von Nationalitäten, deren Ueberlieferungen und Gewohnheiten mit denen des Landes nichts gemein hatten. Der Erfolg war eine Reihe mislungener Versuche, ein Herumtasten, dessen natürliche Wirkung war, daß das wenige Gute, was die Spanier geschaffen hatten, vollends zerstört wurde, ohne daß etwas dauerndes dafür aufgebaut worden wäre. Die Erziehung der weißen Bevölkerung war beinahe ausschließlich Gegenstand der Fürsorge der ehemaligen Beherrscher Mexicos gewesen; sie gerieth nun in Verfall, und die der farbigen Leute wurde darum nicht besser. Dieses Bild würde noch düsterere Schatten zeigen, wenn wir unsere Blicke auch noch auf die andern Colonien werfen wollten: allein bevor wir überhaupt zu dem heutigen Zustande der Dinge uns wenden, haben wir einige Worte über die Missionen der Jesuiten zu sagen.

Unter der Regierung Philipps II., und unter dem Ordensgeneral Franz von Borgia wurden die Mitglieder dieser Genossenschaft zum erstenmal berufen, den Eroberern des spanischen Americas als friedliche Gehülfen zu dienen.

Im J. 1566 kamen sie nach Florida; zwei Jahre später begegnen wir ihnen in Peru, 1572 setzten sie sich in Mexico fest, 1593 drangen sie nach Chile vor. Dieser Theil ihrer Geschichte hat unstreitig ruhmreiche Blätter: ohne ein irdisches, wenigstens ohne ein persönliches Interesse traten sie allen Gefahren, allen Leiden entgegen, um durch Sanftmuth und freundlichen Zuspruch das Zutrauen der Eingebornen wieder zu gewinnen, welche durch die Grausamkeiten der ersten Sieger mit wildem Haß gegen die Europäer erfüllt waren; in dieser ersten Zeit hatten sie in der That keinen andern Gedanken, als einzig und allein, und wäre es um den Preis des Martyrthums, an der Ausbreitung des socialen Gottesreichs, oder genauer, des Katholicismus zu arbeiten. Mächtig war ihre Organisation, sehr geschickt ihre Taktik, unermüdlich ihre Thätigkeit. Sie faßten zuerst Fuß in den Hauptstädten, und gleich darauf gründeten sie Niederlassungen an den entlegenhsten Puncten des Landes: so übten dann ihre Predigten und ihr Beispiel mehr und mehr unwiderstehlichen Einfluß auf die mitteninnewohnende Bevölkerung, welche von der Peripherie her belagert und den Ausfällen der Garnison im Centrum preisgegeben war. Die unbeugsame Beharrlichkeit der Jesuiten sicherte ihnen bedeutsamere Erfolge, als die Spanier je mit brutaler Gewalt erreicht hatten; sie colonisirten nach Art der Römer, nie zurückgehend als um augenblicklich in neuem Anlauf vorzudringen; so gewannen sie stets neue Mittelpuncte ihrer Propaganda. Im Unterrichte suchten sie ihre festeste Stütze. Sie begnügten sich nicht damit, Collegien in den volkreichen Städten zu gründen, man muß das wieder und wieder betonen;*) sie durchwanderten das Land als Missionäre, sie entflammten den Eifer ihrer Schüler, um aus ihnen ihre Miliz zu verstärken, und alle diese Glaubensboten wurden am Ende bleibende Gäste in den Hütten der Indianer; sie lehrten die Eingebornen allerlei Handwerke, und machten sich bei ihnen beliebt, je mehr sie dieselben dahin brachten, durch eigene Erfahrung den Werth eines behaglicheren Daseins schätzen zu lernen. Sie verstanden es auch, die Freiheit an das Christenthum zu knüpfen, indem sie darauf drangen, daß die getauften Indianer aus dem Sclavenstande befreit werden müßten; der Pater Valdivia gieng sogar eigens deswegen nach Spanien, um diese große Frage vor dem Thron Philipps III. niederzulegen, und als er mit einem königlichen Decret nach Chile zurückkam, hatte er die Genugthuung, die Ketten der Sclaven brechen zu können, wofür er freilich später nur Undank erntete.**) — An den Gestaden des Parana gründeten die Jesuiten Dörfer, die sogenannten reducciones, für die Guaranis, welche sie an den Landbau gewöhnten und in den Stand setzten, sich gegen die Unternehmungen der weißen Colonisten zu wehren.***) Aber mit der Zeit kam es dahin, daß diese Niederlassungen sich so sehr vermehrten, daß sie den Argwohn der letztern erregten, welche zu fürchten anfiengen, es möchte eine neue Macht über der ihrigen erwachsen und dieser Trotz bieten. Wir

*) Aubertus Miraeus de Statu religionis christianae per Europam, Asiam, Africam et Orbem novum libri IV. Lugd. 1620. 12. p. 340 (Colon. Agripp. 1619. 8. p. 216) gibt folgendes Verzeichnis von Jesuitenniederlassungen in Amerika, wie sie 1618 bestanden: 1) in der Provinz Peru haben sie in Lima außer ihrem Collegium ein Novizenhaus, ein Seminar und eine Residentschaft zu S. Jakob; ferner Collegien in Cuzco, Potosi, Chuquisaca, La Paz, Guamanga und Quito; Residentschaften in Juli, Santa Cruz, de la Sierra und Orruro: Socii waren in dieser Provinz 370; 2) die Provinz Paraguay zählte 116 Ordensangehörige, und hatte 7 Collegien (in Chile, Assumpcion, Corbova, San Miguel de Tucuman, Concepcion, Mendoça und Santa Fé) und 2 Residentschaften (Buenos Aires und San Yago del Estero); 3) Die Provinz Neugranada hatte in Santa Fé ein Collegium und ein Seminar (zu San Bartolomeo), in Cartagena ein Collegium, in Tunja ein Novizenhaus, und in Panamá und Cajica Residentschaften: die Zahl der Socii war 100; 4) in der Provinz Mexico endlich befanden sich 340 Jesuiten: sie hatten in der Hauptstadt ein Profeßhaus und ein Collegium, weitere Collegien in Guajaca, Guadalajara, Puebla de los Angelos, Valladolid, Patzcuaro, Tepozotlan, Guatemala, Zacatecas, Meriba; und Residentschaften in Veracruz, Cinaloa, Guadiana.

**) Crétineau-Joly, t. II. et III.

***) Charlevoix, t. I.

kommen hier an einen Punct, welcher Gegenstand hitzigen Streites geworden ist, und die Erziehungsfrage ebenso nahe angeht als die politische.

Schriftsteller aus den entgegengesetztesten Lagern, Muratori, Montesquieu, Buffon, Robertson, ja Voltaire selbst haben den Jesuiten in Paraguay überschwengliche Bewunderung gezollt: eine nicht geringere Anzahl anderer dagegen, vom 17. Jahrhundert bis zu unsern Tagen, haben sie ohne Einschränkung verdammt. Die Gerechtigkeit verlangt, daß man zwischen diesen zwei äußersten Gegensätzen eine mittlere Stellung einnehme. Man kann den Jesuiten den Ruhm nicht versagen, daß sie allein durch religiöse Einwirkung wilde, jeder Fügsamkeit und jeder Cultur ursprünglich widerstrebende Stämme gezähmt haben: aber man muß auch anerkennen, daß sie dieselben nicht anders zu regieren wußten, als dadurch, daß sie diese ihre Zöglinge in einem Zustande fortwährender Kindheit erhielten: — indem sie die Paraguayer von der übrigen menschlichen Gesellschaft systematisch abschloßen, machten sie dieselben gewißermaßen unfruchtbar. Es ist ein trauriges Utopien, jener Wahn, der da meint, aus der Klosterregel das politische Gesetz der Nationen machen zu können.

Die Geschichte Paraguays ist in Wirklichkeit die Geschichte eines solchen Utopiens. Der Gesellschaft Jesu war es gestattet, mit ihrem Erziehungssystem an einem ganzen Volke völlig frei zu experimentiren. Das Beispiel steht so ziemlich einzig da in der Weltgeschichte. Es stimmte ganz gut mit den Zielpuncten Spaniens überein, den Jesuiten in der Verwaltung des Gebiets, in welchem sich die Reductionen befanden, vollkommen freie Hand zu lassen. Die frommen Väter begannen damit, daß sie den Neubekehrten, welche die Dörfer beziehen wollten, für materielle Hülfsquellen sorgten, unter anderm indem sie dem Handel mit dem Mate- oder Guaminikraute (den Blättern des Ilex paraguariensis S. Hil., einer Art starken Thees, dessen ausgezeichnete Wirkung gerühmt wird), eine große Ausdehnung gaben. Aber zugleich gestatteten sie keinerlei directen Verkehr zwischen ihren Colonisten und den Leuten draußen in der Welt. Um diesen Zweck zu erreichen, verboten sie jenen, spanisch zu sprechen, obgleich sie dieselben spanisch lesen und schreiben lehrten. Jedem Spanier, jedem Mestizen, jedem fremden Indianer war es untersagt, in die Reductionen einzudringen: dies war das Hauptmittel, meinten die Patres, um den Stand der Unschuld bei den Neubekehrten unbefleckt zu erhalten. Nachdem dieser Sanitätscordon fest gegründet war, ergriffen sie entschlossen die Zügel der Regierung und wendeten nun ihre Grundsätze im großen Stil an. Zwei Missionäre ließen sich in jedem Dorfe nieder, der eine besorgte die geistlichen, der andere die weltlichen Angelegenheiten der Gemeinde. Neben der Kirche stand das Schulgebäude, welches außer der Wohnung der Priester einen Saal für den Unterricht, einen desgleichen für Gesang und Tanz, und ferner Werkstätten enthielt. Die breiten, regelmäßigen Straßen waren mit niedrigen, nach einem ganz gleichförmigen Plan erbauten Backsteinhäusern eingefaßt, ganz wie in den modernen Arbeiterstädten. Die Häuser waren in acht oder zehn Gelasse abgetheilt, für ebensoviele Familien. Gold und Silber strahlten in reichster Fülle in den Kirchen, aber sonst nirgends. Aller weltliche Luxus war verbannt, in der Kleidung wie im Hausgeräth. Die Jesuiten behielten sich die Verwaltung des Vermögens vor und übten die Polizei durch Kaziken aus, die scheinbar ihr Amt von den Dorfbewohnern hatten, in Wirklichkeit aber gänzlich von den Vätern abhängig waren. Die geringsten Uebertretungen wurden streng bestraft; Gebethersagen, Fasten, Einsperrung, im Nothfall Geißelung und öffentliche Bußübungen: das war die Weihe der Gesetze. Die absoluteste Bevormundung lastete auf allen. Bei jedem Wechsel der Jahreszeit schritt man zu einer Vertheilung von Kleidungsstücken; und zwei- bis dreimal in der Woche erhielt jede Familie ihre Ration an Fleisch u. dgl. Die Mahlzeiten fanden zu bestimmten Zeiten statt. Die Feldfrüchte und das Getreide wurden in Vorrathsmagazinen niedergelegt, und man entnahm daraus nicht bloß, was die Gesunden zu ihrem Unterhalt bedurften, sondern auch was für die Versorgung der Waisen, der Kranken u. s. w. erforderlich war. Man wies einem jeden

zum Anbau ein Stück Landes an, den Weibern und Kindern gab man Wolle zum Spinnen. Die Zeit für die Arbeit war fest bestimmt, und ebenso die Zeit für die Erholung; man machte viel Musik, zumal in der Kirche. Auf dem Felde, beim Gebet, beim Spiel, überall war ein Aufseher: der Jesuit war der Schatten des Wilden.*)

Ein entschiedener Gegner der Jesuiten, Edgar Quinet, erkennt an, daß diese Erziehungsmethode, „welche die Völker im reiferen Alter ersticken würde," doch eine Zeitlang für große Kinder wie die Guaranis vortrefflich gepaßt habe: aber er macht sogleich auch die richtige Bemerkung, daß sie Zeugnis gebe von einer unübertrefflichen Geschicklichkeit, diese Kinder anzulocken, indem man ihnen alles gewährte, „nur das nicht, was aus dem Kinde einen Mann machen konnte." Sie machte die Indianer fügsam, aber sie knickte zugleich ihre natürliche Kraft so sehr, daß sie dem Schulstecken der Jesuiten nur entgiengen, um unter den Stock eines Dr. Francia zu kommen, nachdem sie sich unfähig gezeigt hatten, ihre Angelegenheiten selber zu leiten.

Was für einen Unterricht empfiengen sie? Sie lernten die Fragen und Antworten des Katechismus auswendig. Sie konnten lesen. Aber was hatten sie zu lesen? Sie konnten schreiben, sogar mit kalligraphischem Schmuck: eine überflüßige Kunst! Nichts von dem, was in Europa vorgieng, gelangte bis zu ihnen: sie lebten wie in einem Treibhause abgesperrt, eingebunden buchstäblich wie Wickelkinder. Ohne leugnen zu wollen, daß die Jesuiten in Paraguay mehr als einmal bitter und ungerecht verleumdet worden sind, kann man sich doch wohl hinsichtlich ihres Systems dem Endurtheil von Waitz anschließen: „Eine Gewöhnung zu unfreiwilliger Arbeit für fremde Zwecke und eine sorgenfreie Existenz sind keine Entschädigung für die Vernichtung jeder eigenen selbständigen Lebensregung, und der Misbrauch geistiger Ueberlegenheit ist nicht weniger verwerflich als der Misbrauch der physischen Gewalt, die der Herr über den Sklaven hat." **)

Wenn der jesuitische Geist die Civilisation Paraguays im Keime verdorben hat, so wird man doch darum nicht leugnen, wir sagen es noch einmal, daß ein edler Gedanke und eine grenzenlose Hingebung die Gründer der Reductionen begeistert haben. Wenn der Erfolg ihrer Anstrengungen früher oder später es wieder einmal durch die That hat erweisen müßen, daß alle künstlich gemachte Erziehung antisocial und antihuman ist, so kann man ihnen doch das Zeugnis geben, daß sie sich eifrigst und angelegentlichst mit dem Loos der unglücklichen eingebornen Stämme beschäftigt haben, mit denen die spanischen Ansiedler nichts anzufangen wußten, als sie zur Verzweiflung zu treiben und so das sittliche und materielle Gedeihen ihrer eigenen Niederlassungen zu gefährden. Allein die Jesuiten waren vor allem selbst auch getrieben vom Geiste der Eroberung; sie träumten nicht bloß von der Gründung einer platonischen Republik unter den Indianern: sie setzten sich auch mitten unter den Weißen fest, und da sie durch die Ueberlegenheit ihrer Bildung und die Macht ihrer Disciplin den Sieg über die gewöhnlichen Geistlichen davontrugen, so hatten sie bald die ganze öffentliche Erziehung in ihrer Hand. Die P. P. Alonzo Medrano und Francisco de Figueroa kommen ganz bescheiden nach S. Fé, im Jahr 1682, mit der Ermächtigung, daselbst ein Colegio zu gründen, sie haben keine Kirche, keine Locale, keine Einkünfte.***) Aber man bedarf ihrer; bis dahin hatte man in jener bedeutenden Stadt, um die Jugend zu unter-

*) Crétineau-Joly Bd. III. S. 330. — Mit der Zeit wurde dieser Communismus allerdings weniger despotisch. Das Privateigenthum fand allmählich einen Platz neben dem Eigenthum des Gemeinwesens. Man gab den Wilden Feuerwaffen in die Hand, bildete Landwehrcompagnien aus ihnen. Aber die Jesuiten lockerten erst dann die Zügel, ohne sie übrigens zu lösen, als sie nicht mehr zu fürchten hatten, daß eigene Lebensregungen einen Durchbruch versuchen könnten.

**) Th. III. S. 462. — Wir verweisen den Leser auf die allgemeinen Betrachtungen von Wagenmann in dem Artikel „Jesuiten," Encyklop. Th. III. S. 742 und 743.

***) Colegio mental o Ideado, pues de colegio solo tenia rector y subditos, sin fabrica, sin Iglesia, sin rentos y sin hogar (Cassani, p. 12).

richten, zufällig gefundene Lehrer verwenden müßen. Die Einkünfte finden sich ein und mit ihnen neue Väter. Ein Palast steigt aus dem Boden, ein erster Lehrstuhl — der Grammatik — wird gegründet, dann ein zweiter und so fort, wie die Schüler vorrücken. Schon wird die Philosophie, die theologische Moral und die scholastische Dogmatik gelehrt, man erlangt eine Bulle für die Universität mit dem Recht, Diplome an maestres (Magister) und doctores zu ertheilen. Das Seminar des h. Bartholomäus verwandelt sich für die Weltlichen in ein colegio mayor. Man lehrt darin die exacten Wissenschaften, wie man an P. Dadus von Mailand sieht, welcher die Meteorologica des Aristoteles und die Lehre von der Sphaera vortrug. Eine Art Mischsprache (lengua de gitanos, Zigeunersprache) hat sich aus spanischen und Indianischen Bestandtheilen gebildet: gleich wird ein neuer Katheder errichtet, eine Grammatik muß sofort zu diesem Behuf gemacht werden. Und wie nun für alle diese Bedürfnisse gesorgt ist, hat man auch Mittel und Wege sich nach außen auszubreiten. So legt man 1604, auf die gleiche Manier, anfangs von Almosen sich fristend, den Grund zu den Collegien in Cartagena und Tunja, von wo man sich dann weiter ausbreitet, um sich mit den jungen Indianern zu befassen. Vor dem Ende des Jahrhunderts hat man zwölf große Collegien allein in der Provinz S. Fé, Noviziate, zahlreiche Missionen im Lande umher u. s. w. Man mag von den Vätern denken was man will, man kann ihren unermüdlichen, glühenden Eifer und ihren Muth nur bewundern, obwohl diese Eigenschaften, wie die Zeit gezeigt hat, rein vergeblich und zum Schaden der wahren Civilisation verschwendet wurden. Ueberall hin drangen die Väter, und überall gewannen sie die Herrschaft. Aber man machte zuletzt doch die Warnehmung, daß wenn sie auch persönlich von allem Streben nach irdischen Gütern für sich fern und frei erschienen, dies doch keineswegs der Fall war in Beziehung auf den Vortheil des Ordens, der in ihren Augen zusammenfiel mit dem Vortheil der Kirche. Der Erzbischof von Santa Fé z. B. konnte ihnen nicht verzeihen, daß sie Handel trieben: er verbot ihnen am Ende alle kirchliche Gerichtsbarkeit. Die gleiche Anschuldigung wurde in Paraguay sogar zu einer politischen Frage, so zwar, daß die Väter der Reductionen die Maske abwarfen und plötzlich offen mit Spanien brachen, was ihren Sturz beschleunigte. Am 2. Januar 1767 sprach ein königliches Decret ihre Verbannung aus den drei Provinzen Buenos Aires, Rio de la Plata und Tucuman aus, sie mußten ihre großen Collegien in Assuncion, Cordova u. s. w. verlassen und nach Spanien zurückkehren, nachdem sie hatten mit ansehen müßen, wie ihre Besitzungen confiscirt wurden, um zu der Stiftung höherer Lehranstalten in Buenos Aires verwendet zu werden.

Um es kurz zusammenzufassen, bis zu den Unabhängigkeitskriegen erhielten die Colonisten von Spanisch-America in Hinsicht auf den Unterricht von ihrer Regierung nicht jene einsichtige und nachdrückliche Anregung, jenen Sinn für die Arbeit, der allein die Völker mündig machen kann, und die Jesuiten beschäftigten sich mit den Eingewanderten und mit den eingebornen Bevölkerungen nur, um das moralische Uebergewicht ihres Ordens zu sichern. Die Einzelnheiten, welche wir über die Einrichtungen der Gegenwart mitzutheilen haben, werden die kläglichen Folgen dieser Politik ins Licht setzen, welche um so ungeschickter sich erwies, je schlauer sie sein wollte.

I. Mexico. a) Gesetzgebung im allgemeinen. Es ist bereits bemerkt worden, daß die politische Befreiung der mexicanischen Nation weder durch die geistige Emancipation derselben vorbereitet und eingeleitet wurde, noch daß die letztere eine Folge und Frucht jener ersteren gewesen ist: ja man kann sogar sagen, daß abgesehen von einigen ehrenwerthen Ausnahmen in letzterer Hinsicht ein Rückgang stattgefunden hat. Alles, was die Mexicaner von Civilisation besaßen, das verdankten sie Spanien. Nun war aber Spanien zur Zeit der Revolution eines der am wenigsten fortgeschrittenen Länder Europas. Als die Mexicaner ihre Verbindung mit Spanien brachen, glaubten sie, um sich auf die Höhe der ersten Nationen der Welt zu erheben, genüge es einfach die Einrichtungen derselben zum Muster zu nehmen. Allein die Ueberlieferungen waren

einmal da, die Gewohnheiten waren festgewurzelt und die Mexicaner brachten es schließlich zu weiter nichts als zu einem wahrhaften Wirrwarr, in Sachen der Schule so gut, wie in allen andern Dingen. Die Regierung, welche sich nicht mehr zu helfen wußte, faßte einen heroischen Entschluß: sie decentralisirte den öffentlichen Unterricht durch das Gesetz vom 23. October 1846. Jeder einzelne Bundesstaat organisirte und verwaltete seine Schulen wie er wollte. Da und dort waren einige Fortschritte Folge dieser Maßregel; aber an vielen andern Orten war das Mittel schlimmer als das Uebel, dem es abhelfen sollte. Wir lassen den Minister Lerdo de Tejada reden: „Ungeachtet der Anstrengungen, die von manchen Staaten gemacht wurden, insbesondere auch von den Staats- und Gemeindebehörden, um die Erziehungs- und Unterrichtsanstalten in der Republik zu verbessern und auf einen angemessenen Fuß zu bringen, ist der Zustand, in dem sich dieselben noch gegenwärtig befinden, doch ein über alle Maßen trauriger, da man, wie die Dinge liegen, einräumen muß, daß mindestens drei Viertheile der gesammten Nation nicht einmal wissen, daß es ein Ding in der Welt giebt, das man Abc nennt.*)

b) Primär-Unterricht. In beinahe allen Staaten der Republik giebt es öffentliche Schulen für Knaben und Mädchen; arme Kinder erhalten in denselben unentgeltlichen Unterricht. Diese Schulen werden unterhalten auf Kosten der Einzelstaaten (mit Unterstützung von Seiten der Centralregierung), der Gemeindeverwaltungen (ayuntamientos) und einiger Privatgesellschaften, unter denen die Compañia Lancasteriana und die Sociedad de Beneficencia in Mexico in erster Linie zu nennen sind. Die Hauptstadt und alle bedeutenden Städte besitzen außerdem Privatinstitute, welche als höhere Primärschulen gelten wollen. Wenn man sich an die neuesten statistischen Angaben halten will, würde sich die Anzahl der letztgenannten Anstalten auf mehr als 1000 belaufen, in welchen über 180,000 Kinder unterrichtet werden sollen, Knaben und Mädchen. Allein Wappäus konnte leicht nachweisen, daß hier eine außerordentiche Uebertreibung vorliegt. Die Privatinstitute sind nur Kindern mehr oder minder gebildeter Stände zugänglich; nun beläuft sich aber die Totalsumme der Kinder dieser Stände in dem Alter, in welchem sie die Schule besuchen, d. h. vom 7. bis zum 14. Jahre kaum auf 180,000, selbst wenn man 10% Mestizen mitrechnet. Hiezu ist nun aber noch zu bemerken, daß, da die Gesammtzahl der mexicanischen Bevölkerung auf etwa 8,500,000 Seelen geschätzt wird,**) und da nach dem Ministerialbericht von 1856 das Verhältnis der Schülerzahl zu der Einwohnerzahl gleich 1 : 37 ist, somit offenbar auf die hieraus sich ergebende runde Zahl von 230,000 Schülern nicht mehr als 50,000 Schüler der unentgeltlichen Elementarschulen der ganzen Republik kommen würden. Diese Berechnungen, sie mögen so officiell sein als sie wollen, haben denn doch etwas Phantastisches. — Die Schulen von Puebla gelten allgemein als die besten im ganzen Lande; übrigens versichert man, daß ein auffallender Unterschied stattfinde zwischen denen, welche mit Klöstern verbunden sind (dies ist die Mehrzahl), und denen, welche selbständig dastehen. Puebla, eine Stadt von 70,000 Einw., besitzt 15 Knabenschulen und ebensoviel Privatinstitute für Knaben, ferner 4 öffentliche und ungefähr 70 Privatanstalten für Mädchen (wir wiederholen, es ist schwer zu erkennen, ob das zuverläßige Angaben sind). Mehrere französische Schulen wurden in Mexico gegründet, in der Epoche, welche den unglücklichen Maximilian auf den Thron hob, und diese zeigten auch alsbald befriedigende Erfolge; wir haben nicht erfahren können, ob sie das Kaiserreich überlebt haben.

Ueber den Unterricht selbst und über die Schulbücher in den Primärschulen ist wenig zu sagen. Der Lehrplan umfaßt nur eben das Unentbehrlichste; die Leitfäden oder Katechismen sind darnach eingerichtet. Die Kinder sind im allgemeinen sehr früh-

*) Cuadro sinoptico de la Republica, angeführt von Wappäus S. 117.

**) 8,567,000 im J. 1869 nach dem Gothaer Almanach.

reif; es ist nicht übertrieben, wenn man sagt, daß sie um zwei Jahre vor den unsrigen voraus sind. Aber was sie so leicht lernen, vergessen sie auch leicht wieder, und meistens bleibt ihnen am Schluß nichts als eine hübsche Außenseite: man bemerkt ihre große Leichtigkeit im mündlichen, und selbst im schriftlichen Ausdruck, mit südlich feuriger Eleganz; allein an Nachdenken sind sie nicht gewöhnt und der theoretische Unterricht, welchen sie empfangen haben, ist bald vom Wind verweht, da sie alles nur in der Schule lernen, und zu Hause nie ein Buch öffnen. Ein französischer Reisender, welcher die socialen Zustände Mexicos in der Nähe beobachtet hat, zeichnet sie folgendermaßen (es handelt sich um Kinder aus den wohlhabenden Classen, in den Städten): „Sie sind folgsam, respectvoll, und hegen in ihren Herzen keine jener muthwilligen Bosheiten, über die man bei jungen Europäern gleichen Alters oft so sehr zu klagen hat. Es sind wilde Kinder, aber ohne Zerstörungstrieb, ohne die Lust, alles durcheinander zu werfen; neckisch, aber ohne daran zu denken, jemand wehe zu thun; heimliche Tücke ist ihnen ganz fremd und sie wissen nichts von dem schändlichen Laster, welches die Jugend bei uns entehrt. Leider zerstören die schlechten Beispiele, welche sie beständig vor Augen haben, im Umgang mit der Dienerschaft, welcher man sie anvertraut, gar oft ihr besseres sittliches Gefühl. So giebt es viele unter ihnen, welche ihren Kameraden, ihren Eltern ohne Gewissensbisse Dinge entwenden,*) an denen sie Gefallen finden, und diese fatale Neigung verliert sich, durch die Schuld gerade ihrer Erzieher, im reiferen Alter nicht immer. Die Väter gaben sich viel zu wenig damit ab, ihren Kindern Moral einzuprägen, und es streng zu rügen, wenn sie sich solcher Vergehen schuldig machen."

c) Mittlere Unterrichtsstufe (Educacion secundaria) und höherer Unterricht. Der Unterschied zwischen den beiden auf den Elementarunterricht folgenden Stufen des Unterrichts, wie wir ihn aufstellen, ist in Mexico gar nicht mehr streng aufrecht zu erhalten, seitdem die Universität der Hauptstadt keine eigentliche Hochschule mehr ist, da an ihre Stelle eine Anzahl von Collegien gesetzt wurde, welche unter einander keine Verbindung haben (s. oben). Dreierlei Anstalten sind hier zu nennen: 1) die geistlichen Seminare (seminarios conciliares), unterhalten und geleitet von der Geistlichkeit; 2) die Nationalcollegien (colegios nacionales) der Hauptstadt, welche theils aus dem Erträgnis der ihnen eigenthümlich angehörenden Stiftungsfonds, theils aus Unterstützungen der Centralregierung erhalten werden; 3) die in den verschiedenen Staaten zerstreuten Collegien und Institute, welche von ihren Renten und dem Einkommen aus besonderen Stiftungen leben, mit Zuschüssen von der Geistlichkeit.**)

Der Seminare sind es zehn, eines in jeder Diöcese. Laut ihren Gründungsacten lehrt man darin Latein, Philosophie, kanonisches Recht, römisches Recht, Theologie (teologia escolastica) und zwar Dogmatik und Moral; mehrere Häuser haben außerdem noch Lehrstühle des Naturrechts, des Völkerrechts, des Civilrechts, der französischen und englischen Sprache. Was ihre Frequenz betrifft, so giebt der angeführte Bericht folgende Ziffern: Mexico 488 Zöglinge, Puebla 599, Morelia 860, Guadalarara 733, Monterey 250, Oaraca 200, Merida 224, Durango 175, Chiapas 24, Culiacan 30.

Die Nationalcollegien, welche außerhalb des Universitätsverbandes gegründet wurden, denen aber seither der akademische Unterricht übertragen ist, sind neun an der Zahl. Ihr Besuch war (im J. 1857) wie hier folgt: San Ildefonso 240 Schüler, San Juan de Letran 171, San Gregorio (den Jesuiten gehörig) 140, die Bergwerksschule 228, die medicinische Schule 206, die Akademie der schönen Künste von San Carlos 274, die Militärschule 97, die Ackerbauschule 145, endlich die Handels-

*) Seit der Gründung französischer Schulen in Mexico soll diese Untugend sehr abgenommen haben. (Anm. de Fossey's).

**) Die folgenden Nachweisungen sind vorzugsweise aus Wappäus geschöpft, welcher vollkommen zuverläßig ist.

akademie 87. Der Lehrplan der beiden erstgenannten umfaßt einen Curs der spanischen, lateinischen und französischen **Grammatik**; einen Curs der **Humanitätsstudien** (humanidades), welcher die Weltgeschichte und die Specialgeschichte Mexicos, Lectüre und Erklärung der alten und neuen Classiker und die Abfassung kritischer und literarischer Aufsätze und Abhandlungen begreift, ferner einen Curs der **Philosophie** (Ideologie, Logik, Metaphysik, Moral, Mathematik, elementare Physik, Chronologie, Kosmographie und Geographie); endlich einen Curs der **Jurisprudenz** (Naturrecht, Völkerrecht und öffentliches Recht, Elemente der Gesetzgebung, des römischen Rechts, des Civilrechts, des Criminal- und des kanonischen Rechts). In beiden Collegien lehrt man auch noch die englische Sprache und das Zeichnen. — Das Collegium von San Gregorio hat einen Curs des Lateinischen und der neuern Sprachen, eine Akademie der Zeichenkunst und eine Akademie der Musik; überdies ist noch eine Primärschule mit der Anstalt verbunden. — Man kann sich eine Vorstellung machen von dem, was der Unterricht in diesen Instituten leistet, wenn man sich davon überzeugt, daß die Besoldung der Professoren in gar keinem Verhältnis steht zu den Anforderungen ihrer Stellung im Leben, und zu der Wohlfeilheit des Geldes in Mexico*): 600 Pesos**) sind durchaus unzureichend für diese Lehrstellen, darum betrachten auch die Professoren ihre Function nur wie ein Nebenamt. Der Rector allein hat 1400 Pesos Besoldung, der Vicerector 800. — Der Unterricht in der lateinischen Sprache dauert zwei Jahre; man begnügt sich, die Grammatik Iriarte's oder Nebrija's auswendig lernen zu lassen, Uebungen im Uebersetzen aus dem Lateinischen oder ins Lateinische kommen selten vor. Dafür verwendet man drei Jahre auf das Studium der scholastischen Philosophie, nach Jacquier, den man schon vor hundert Jahren zu Grunde legte, und auf die Einübung der elementarsten Grundregeln der Mathematik. Die jungen Mexicaner, so intelligent sie sonst sein mögen, kommen sehr unwissend aus dieser Anstalt. Man muß einräumen, sagt de Fossey, daß das nicht ganz ihre Schuld ist. Doch wir wollen nicht zu weit gehen: es finden sich wohl da und dort auch gewissenhafte und tüchtige Lehrer, welche reelle Erfolge erreichen, Dank den früh entwickelten Anlagen ihrer Schüler. De Fossey ist der erste, welcher das anerkennt, indessen mehr noch zum Lobe der Schüler als der Lehrer, deren freie Bewegung durch heillose Methoden gelähmt ist. „Ich habe mich überzeugt, sagt er (S. 543, Note 65), daß der dritte Theil der Schüler jedes einigermaßen geschickten Lehrers nach vierjähriger Schulzeit sich mit Leichtigkeit in der französischen Sprache ausdrücken und französische Bücher vom Blatt weg übersetzen konnte, so schnell wie wenn sie es spanisch abgelesen hätten; daß sie beide Sprachen orthographisch richtig schreiben, die lateinischen Schriftsteller, welche man in der fünften Classe behandelt, grammatisch analysiren und französisch erklären konnten; ferner daß sie die praktische Arithmetik gründlich inne hatten nebst der Erklärung der allgemeinen Regeln, ebenso die algebraischen Gleichungen des ersten Grades, oft auch die vier ersten Bücher der Geometrie, die allgemeine Geographie und die alte Geschichte. Und das alles lernen sie ohne sich anzustrengen, denn sie lernen alles nur in der Schule, nichts zu Hause ... Ich habe mehrere Knaben von 13 bis 14 Jahren gesehen, welche die mathematischen Beweise so leicht auffaßten, daß sie nach einmaliger Demonstration, welche der Lehrer gab, sofort die complicirtesten Figuren des 5. und 6. Buches umkehrten, um sich zu versichern, daß sie die Construction richtig erfaßt hätten, und dann mit dem Beweis der Sätze ganz gut zu Stande kamen."

Und trotz alledem kann es die **Bergwerksschule** (colegio de minería), ohne Widerrede die beste Anstalt in der ganzen Republik, doch nicht dahin bringen, durchschnittlich mehr als zwei bis drei hinlänglich tüchtige Zöglinge jährlich heranzubilden, einfach darum, weil die Zöglinge schon im 12. Jahre in dieselbe aufgenommen werden,

*) Wappäus S. 119.

**) Der mexicanische Peso = ungefähr 1 Thlr. 14 Sgr.

also in einem Alter, wo die Urtheilskraft offenbar noch nicht hinlänglich entwickelt ist. Und dabei ist erst die praktische Ausbildung der austretenden Zöglinge noch sehr ungenügend, nur eben angebahnt. Sie treten offenbar in die Anstalt mit einer zu wenig soliden Vorbildung. In dem Vorbereitungscurse treiben sie dann Grammatik, Arithmetik, und seit 1845 leider auch Logik und Ideologie (Knaben von 12 Jahren!). Die Curse der Specialschule selbst vertheilen sich dann auf 5 Jahre: 1) rationelle, d. h. auf Beweise gegründete Arithmetik, Algebra, Geometrie und geradlinige Trigonometrie; 2) Anwendung der Algebra auf die Geometrie, Differential- und Integralrechnung, sphärische Trigonometrie; 3) Physik, Dynamik, Hydrodynamik u. s. w.; 4) Chemie; 5) Mineralogie, Bergbaukunde. Hiezu kommen in den verschiedenen Classen Curse in Botanik, Zoologie, Geographie, Astronomie, Geodäsie, Topographie und im Zeichnen, überdies das Studium der französischen, deutschen und englischen Sprache. Aber alles ist skizzenhaft, weil man zu früh anfängt: in Summa lernt man wenig mehr, als seine Reden mit der hochtönenden gelehrten Kunstausdrücken auszuputzen, und sich selber mit der schmeichelhaften Einbildung täuschen, als wisse man etwas rechtes (de Fossey p. 219).

Hier können wir uns nicht enthalten, auf die Verantwortlichkeit desselben Herrn de Fossey hin eine charakteristische Anekdote wieder zu erzählen, welche zu denken giebt. „Im Jahr 1843," sagt er, „schrieb, um dem Reglement der Anstalt formell Genüge zu thun, Herr Toruel*), welcher zum Director der Bergwerksschule ernannt worden war, einen Concurs aus um die Stelle des Lehrers der französischen Spache; er hatte indessen unter den Bewerbern seine Wahl bereits getroffen: und zwar war der am wenigsten Würdige von allen gerade der, welchen er ernannt zu sehen wünschte, — weil er ein Mexicaner war. Da nun aber das Resultat kein ihm günstiges werden wollte, so ergriff er ein anderes Mittel, um die Schwierigkeit zu umgehen. Er gab seinem Schützling den Lehrstuhl der deutschen Sprache, natürlich ohne eine vorausgegangene Prüfung, denn der Candidat verstand kein Wort deutsch. Dann ersuchte er den neu ernannten Professor des Französischen, welcher zufällig ein klein wenig von der Sprache Schillers verstand, mit jenem zu tauschen. Der Fremde wagte es nicht, gegen einen so hartnäckigen, von oben ausgesprochenen Willen anzukämpfen, und nahm den Tausch an. So bekamen denn zwei Ignoranten die Lehrstühle des Französischen und des Deutschen. Die Zöglinge, deren Interesse augenscheinlich geschädigt war, wagten nicht zu murren; keine Zeitung brachte dieses für die Fortschritte derselben in den neuen Sprachen so verhängnisvolle parteiische Verfahren vor das Gericht der Oeffentlichkeit, und keinerlei Einschreiten von einer höheren Stelle brachte Abhilfe: der Schaden blieb unbeachtet. Es war ein Misbrauch der Gewalt, wie er alle Tage vorkommt; es lag darin nichts, was die Aufmerksamkeit des Mexicaner ernstlich hätte fesseln können: sie lachten dazu und schwiegen."

Zu der Zeit, als Alex. von Humboldt Mexico besuchte, war die Bergwerksschule in blühendem Stande. Der berühmte Reisende bewunderte das auffallende natürliche Geschick der Schüler für die exacten Wissenschaften, ließ den Verdiensten mehrerer Professoren glänzende Gerechtigkeit widerfahren, und machte auf die Bedeutung und den ganz ausgezeichneten Reichthum der mit der Anstalt verbundenen Sammlungen aufmerksam. Gleicherweise rühmte er die der Akademie der schönen Künste, deren Einfluß auf den Geschmack der Nation nicht zu verkennen war. Diese letztere Anstalt besteht noch heute. Man unterrichtet daselbst regelmäßig in der Mathematik, Architektur, Malerei, Sculptur und Kupferstecherkunst; allein die letzten neueren Nachrichten, welche wir über dieselbe haben erhalten können, schildern sie als tief herabgekommen von ihrem früheren Glanz: man hatte ihr nemlich einen Theil ihrer Einkünfte entzogen. Was die Bergwerksschule betrifft, welche reicher ausgestattet und in dem schönsten Gebäude Mexicos eingerichtet ist, mit guten Laboratorien und einer nach allen Regeln erbauten Stern-

*) Derselbe, welcher Kriegsminister war unter Santa Ana. Er starb 1853.

warte versehen, so hat dieselbe verhältnismäßig einen wirklichen Werth, eine praktische Bedeutung behalten. Darum ist aber doch auch nicht zu leugnen, daß seit einigen Jahren eine Anzahl junger Mexicaner sich entschlossen hat, sich auf den Specialschulen Deutschlands und Belgiens zu Ingenieuren auszubilden.

Die medicinische Schule hat Curse in der englischen Sprache, in der Physik, Chemie, Naturgeschichte, Anatomie, Physiologie, Pharmacie, Pathologie, gerichtlichen Medicin, ferner eine medicinische, chirurgische und geburtshülfliche Klinik. In der Militärakademie sind die Unterrichtsfächer in zwei Abtheilungen vertheilt, die eine ist die militärische, die andere ist facultativ.

Es bleiben nun noch die von den Einzelstaaten der Conföderation gegründeten Anstalten zu betrachten übrig. Wappäus giebt folgende Aufzählung: 1 colegio je in Mexico, Puebla und Oaxaca; 4 in Veracruz; in Yucatan, die sogen. Universität in Merida, und 1 colegio, ferner eine Navigationsschule in Campeche; in Mechoacan 1 colegio und zwei Vorbereitungsschulen, in Patzcuaro und in Zamora; in Guanaxuato 1 colegio, welches wegen seines guten Unterrichtes in der Mathematik berühmt ist, und 5 Vorbereitungsschulen in Celaya, San Miguel, Irapuato, Leon und Acámbaro; in Durango 1 colegio; in Zacatecas 1 colegio und eine praktische Bergwerksschule, welche übrigens auf Kosten der Centralregierung unterhalten wird, und in Aguas Calientes 1 colegio; desgleichen in San Luis Potosi; 2 colegios in Xalisco, unabhängig von der Universität in Guadalaxara, welche von der Geistlichkeit gegründet und geleitet ist; in Isla del Carmen ein Lyceum; 1 colegio in Chiapas; desgl. in Chihuahua; endlich 2 in Querétaro. Beinahe die Hälfte der Staaten haben hienach gar keine Anstalt für den mittleren und höheren Unterricht! Und wie steht es damit in den übrigen? Darüber giebt uns der Schriftsteller, welcher uns vorzugsweise als Führer dient, erbauliche Kunde. „In den Provinzialcollegien," sagt er, „sollen nach dem Generalstudienplan von 1843 die Lehrgegenstände dieselben sein, wie in den hauptstädtischen Collegien; doch leiden diese Particularstaatsanstalten noch viel mehr durch Mangel, als jene. So kam es z. B. bei Gelegenheit einer Beschwerde des Staats Xalisco an die Generalregierung im J. 1853 zur Sprache, daß das im J. 1847 auf den Fuß einer höheren Lehranstalt mit Facultätsstudien errichtete „instituto" zu Guadalaxara mit einer solchen Beschränktheit der Fonds zu kämpfen hatte, daß die Professoren (catedraticos) die Lehrstühle meist ganz unentgeltlich versehen mußten, ja es ward angeführt, daß die Mehrzahl derselben drei Jahre lang ganz unentgeltlichen Unterricht gegeben habe, um auf solche Art die Begründung einer kleinen Bibliothek und eines physikalischen Apparats zu erzielen, welcher letztere demnächst während der Belagerung Guadalaxara's durch die Regierungstruppen des damaligen Präsidenten Arista (1852 und 1853) an Speculanten für weniger als die Hälfte seines Werthes verkauft worden sei." Wir halten es für unnöthig, weiteres darüber zu sagen.

In Summa: ernstes, rechtes Studium findet in Mexico wenig Ermuthigung. In den höheren Classen ist die Kenntnis der lebenden Sprachen, zumal des Französischen ziemlich verbreitet, aber man hält mehr auf äußerlich glänzende als auf gründliche Kenntnisse; und wie ein übermüthig zur Schau getragener Luxus oft eine ekelhafte Unreinlichkeit verdeckt, so gilt in der dortigen Moral Scheinen mehr als Sein. Man ist Schönredner, Dichter, Improvisator; aber die schönen Phrasen verhüllen nur schlecht eine arge Unwissenheit und gänzliche Geistesleere. Die Frauen sind womöglich noch weniger unterrichtet als die Männer; die Gedankenlosigkeit und Zerstreutheit, die Sorglosigkeit und die Art des Sichgehenlassens, in welchem sie dahin leben, hat ohne Zweifel ihren Grund in dem erschlaffenden Klima. Gleichwohl wird anzunehmen sein, daß in einem Lande, wo die öffentliche Ordnung gesichert wäre, auch Versuche gemacht würden, diesen Einfluß zu bekämpfen. Nicht als ob man seit 20 Jahren nicht auch daran gedacht hätte. Aber was kann man ausführen, wenn alle Einrichtungen ephemer sind, wenn es beständig in allen Köpfen siedet, wenn die Leidenschaft Gesetze dictirt, und

keiner des folgenden Tages sicher ist? Man betäubt sich, man lebt in den Tag hinein; die häuslichen Tugenden nehmen ab, jeder gewöhnt sich daran, nur für sich zu leben, und der sociale Organismus ist schließlich in Gefahr, sich zu zersetzen und aufzulösen. Die Mexicanerin ist nichts als ein zierliches Spielzeug, mit dem der Mann seine Eitelkeit befriedigt; keiner denkt daran, daß sie auch eine zu bildende Seele hat, daß sie als Gattin und als Mutter Pflichten zu erfüllen hat, daß sie ein Vorbild sein und Lehren ertheilen soll. Man sagt uns, daß ein Anfang zum Bessern gemacht sei;*) wir wünschen das von Herzen, aber wir wagen noch nicht recht daran zu glauben. Sicherlich wäre ein Fortschritt hierin ganz wohl möglich, wenn es nur auf die natürlichen Anlagen der Mexicanerinnen ankäme: in dieser Hinsicht ist man darüber vollkommen einig, daß eine Vergleichung zwischen den beiden Geschlechtern nicht zum Nachtheil der Frauen ausfallen würde. In jedem Fall wird noch geraume Zeit vergehen, bis eine Reform in der Erziehung den Nationalcharakter hinreichend modificiren wird. Einige behaupten, daß der Präsident Juarez, in dessen Adern Indianerblut fließt, der Ausgangspunct und Eckstein für eine neue Ordnung der Dinge sein werde, dadurch daß mit ihm eine lange Zeit daniedergehaltene Race wieder auf der Schaubühne der Weltgeschichte erscheint. Es ist möglich, daß Mexico mit einer neuen Civilisation in den Wehen liegt, am klügsten aber wird es sein, sich aller Prophezeiungen zu enthalten: zur Stunde, da wir dies schreiben, scheint die Aera der Revolutionen noch lange nicht zu Ende zu sein.**)

Das Budget von 1868 auf 1869 zählt unter den Ausgaben für Justiz und für Unterricht eine Pauschalsumme von 380,640 Dollars auf, im Budget des folgenden Jahres figurirt dagegen als Betrag der Einnahmen des Departements für den öffentlichen Unterricht eine Summe von 93,384 Dollars. Die nöthigen Data, um diese Ziffern zu zerlegen und zu belegen, fehlen uns gänzlich.

II. **Mittelamerica.** Mit diesem gemeinsamen Namen bezeichnet man bekanntlich die fünf Republiken Guatemala, Honduras, San Salvador, Nicaragua und Costa Rica, nebst dem englischen Honduras (Belize) und der Mosquitoküste; kurz das ehemalige Generalcapitanat Guatemala mit Ausschluß von Yucatan und Chiapas, welche sich davon losgetrennt und an Mexico angeschlossen haben. Unter 2,665,000 Einwohnern nach dem Census von 1865 zählt die weiße Race nur 134,000 Seelen, wovon 80,000 auf den Staat Costa Rica kommen. Die Mestizen belaufen sich auf 1,000,000, die Indianer auf 1,500,000, den Rest bilden Neger und ihre Mischlinge. Die weiße Minderzahl, im allgemeinen von spanischen Creolen abstammend, bildet eine Art Handelsaristokratie, während die weißen Mexicaner und Peruaner sich endlich darein gefunden haben, die Ländereien anzubauen, womit ihre Väter zur Zeit der Eroberung belehnt worden waren. Im Freistaat Guatemala allein trifft man übrigens ebenfalls eine gewiße Zahl von landbebauenden Grundbesitzern; hier allein ist diese Classe von bedeutenderem Einfluß. In den übrigen Staaten haben die Geschäftsleute das Uebergewicht.

Wir waren durch den Stand der geistigen Bildung in Mexico nicht sonderlich erbaut; noch weniger wird dies der Fall sein bei den Mittelamericanern. Die unbarmherzige Verfolgung, welche dieselben im J. 1829 gegen die Geistlichkeit ins Werk gesetzt haben, hatte nichts zur Folge, als die Verarmung der Kirche zum Schaden der Civilisation und wenn sie zum Zweck gehabt hat, dem Lande Frieden zu verschaffen, so hat sie genau das Gegentheil erreicht. Trotz dem Verfall, in welchen die Geistlichkeit versunken war, vertrat sie doch fast allein den gebildeteren Theil der Nation; sie schützte

*) Vgl. die 70 Mädcheninstitute in Puebla, welche oben aufgeführt wurden. Anm. d. Uebers.
**) Juarez ist am 18. Juli 1872 gestorben, nachdem obige Zeilen bereits geschrieben waren. Sein Nachfolger ist Sebastian Lerdo de Tejada, einer der Mitbewerber um die Präsidentenstelle im vorangegangenen Jahre.

die Indianer und sorgte wenigstens einigermaßen, wenn auch schlecht genug, für die Erziehung des gemeinen Volkes, und verband durch einen gemeinsamen Unterricht in Religion und Moral in gewißer Weise doch die verschiedenen Racen miteinander. Seit nunmehr die fünf Freistaaten politisch getrennt sind, ist jeder derselben in der Reorganisation des öffentlichen Unterrichts seinen eigenen Weg gegangen. Allein gestehen muß man es: ihre auf sich selbst angewiesenen Regierungen haben nur ihre Unmacht und Unfähigkeit erwiesen; viel mehr haben sie nicht erreicht.

1. Guatemala. Wir lassen die Indianer bei Seite, welche sich überhaupt wenig mit der übrigen Bevölkerung mischen, noch ihre alten Sprachen sprechen, ihre Ueberlieferungen bewahren, und troß den Bemühungen der Missionäre da und dort noch einem grassen Götzendienst ergeben sind. Die Weißen sind größtentheils in den zwei ansehnlichen Städten zusammengedrängt, welche den Namen Guatemala führen (la antigua und la nueva), außerdem begegnet man ihnen überall nur in kleineren Gruppen. Die Erziehung des Volkes ist in den Händen der Geistlichkeit, allein diese Aufgabe in genügender und regelmäßiger Weise zu erfüllen, erlauben schon die kärglichen Mittel nicht, welche die Revolutionen dem Klerus noch gelassen haben, so wenig als die strengen Maßregeln, welche man gegen denselben gerichtet hat. Zwar sind auch hier die Jesuiten zu Hülfe gekommen, aber man würde sich gröblich täuschen, wenn man sich vorstellen würde, daß ihre Schulen hier zu Lande den Anstalten ähnlicher Art, welche sie in Europa gegründet haben, irgend gleichkommen. Man zählt in der Hauptstadt 26 öffentliche Primärschulen (10 für Knaben, 16 für Mädchen) und mehrere Privatinstitute. Die einen wie die andern lassen viel zu wünschen übrig, da auch die öffentlichen Schulen kaum andere Hülfsquellen haben, als immerhin precäre freiwillige Gaben. Was das mittlere und höhere Schulwesen betrifft, so finden wir in dieser Hinsicht nur zu erwähnen die Mittelschule und das Gymnasium (Colegio) in Guatemala la antigua, welches vordem in gutem Rufe stand; ferner das bischöfliche Seminar (Colegio Tridentino), das Colegio de la Trinidad in Guatemala la nueva, endlich die Universität in derselben Stadt, deren Rector, nach der Constitution vom 19. October 1851, von Amtswegen Mitglied des Staatsraths ist. Diese Universität genießt einen bedeutenden Ruf bis in die Nachbarrepubliken hinein, obgleich diese auf dem eigenen Gebiet wissenschaftliche Anstalten dem Namen nach von gleichem Range eingerichtet haben; darum stecken aber die Guatemalenser doch noch tief in geistiger Finsterniß. Sie haben kaum eine Idee von Wissenschaften und Künsten. Das Aeußere gilt ihnen alles, ihr Luxus ist ebenso großthuend, wie ihr Hirn leer. Eine Erziehung des weiblichen Geschlechts giebt es eigentlich nicht; die Frauen der wohlhabenderen Classen haben nur einen Gedanken, eine fixe Idee: auf der Höhe der französischen Moden zu sein. Die hier folgende Stelle aus einem Brief des Dr. Gust. Bernouilly sagt uns darüber mehr als jeder Commentar über den Firnis von Civilisation bei diesem entnervten Volke: „Diese bloß äußerliche Modesucht bietet dem Beobachter nicht selten die lächerlichsten Contraste dar. Wer würde z. B. glauben, wenn er auf dem Abendspaziergang nach dem Calvario eine elegante Dame von Seide rauschend und mit mächtiger Crinoline antrifft, daß dieselbe Dame eine Stunde vorher mit aufgelöstem und ungekämmtem Haar auf einer Strohdecke am Boden sitzend ihre Mahlzeit ohne weiteres Besteck als das von der Natur verliehene zu sich genommen hat; oder daß jene andere, welche rechts und links grüßend auf dem muthigen Paßgänger rasch vorüberfliegt, sobald sie zu Hause ankommt, nichts eiligeres zu thun hat, als die unbequemen Sammtstiefelchen auszuziehen und so ihren Füßen die von Kindheit auf gewohnte Freiheit wiederzugeben? Alles ist bloß auf den Schein berechnet, so auch die geringe Bildung, welche der Jugend der höheren Stände zu Theil wird; daher im allgemeinen eine unglaubliche Unwissenheit herrscht. Das ganze spanische America hat fast keine Männer aufzuweisen, die sich in irgend einem Zweige des menschlichen Wissens einen über die Grenzen ihres Vaterlandes hinausreichenden Namen erworben hätten. Auch liegt jede

Hoffnung auf Besserung fern, so lange der ganze Unterricht direct oder indirect in den Händen des Klerus liegt, eines Klerus, der mit wenigen Ausnahmen zu der verachtungswürdigsten Classe der Gesellschaft gehört." *) Es ist möglich, daß der Klerus von Guatemala eine so harte Beurtheilung verdient hat, wie sie in dieser letzten Bemerkung ausgesprochen ist. Allein man darf wohl auch fragen, wie es möglich wäre, ohne seine Beihülfe vorgehen und etwas leisten zu wollen, so heruntergekommen er auch sein mag. Unterdrücken, umstürzen ist leicht; aber zum Aufbau braucht es Material; radicale, unter der Herrschaft der Leidenschaft dictirte Maßregeln sind mehr zu scheuen als die Misbräuche einer Jahrhunderte alten Institution, wenn die ganze Eigenart der Nation noch nicht vorbereitet ist, jene Maßregeln zu fassen und zu ertragen. Man mag die Geistlichkeit aus den Schulen verbannen, gut — aber wo findet man in einem Lande wie Guatemala die Leute, um die Schulen zu leiten? und in welchem Geiste würde dies geschehen?

Erwähnung verdient noch die Sociedad patriotico-economica, welche im J. 1795 gegründet wurde und alle Revolutionen überlebt hat. Sie ist nicht mehr so blühend wie früher; indessen unterhält sie eine Schule für Zeichnen, Sculptur und Mathematik, dazu veröffentlicht sie ein Journal und theilt Preise aus für Industriearbeiten.

2. Honduras. In Belize ist eine für ausgezeichnet gut geltende Freischule, in welcher 300 Neger oder farbige Kinder erzogen werden; aber Belize gehört den Engländern. Das unabhängige Honduras besitzt zwei Universitäten, in Comayagua und in Tegucigalpa, das sind aber kaum etwas mehr als einfache Schulen. Die meisten Lehrstühle bleiben unbesetzt oder sind kläglichen Stümpern anvertraut. Die jungen Herren aus den wohlhabenden Familien gehen um zu studiren nach Guatemala oder sonst wohin ins Ausland. In einer Bevölkerung von etwas mehr als 300,000 Seelen, welche übrigens eher abzunehmen als zu wachsen scheint, zählte man im J. 1854 nur 197 öffentliche Schulen, im Durchschnitt besucht von je 25 Schülern, was kaum einen Schüler auf 60 Einwohner ergiebt. Das System des wechselseitigen Unterrichts ist hier im Schwang, man lernt lesen, schreiben, rechnen; zuweilen auch bloß lesen, weil viele Schulen auch das allernöthigste Material nicht haben. Im ganzen Staat ist nur eine Bibliothek, eine der armseligsten, die es geben mag, und kaum unterhalten; die früher ziemlich zahlreichen Klosterbibliotheken sind infolge der politischen Wirren in alle Winde verstreut worden. Andererseits ist auch nichts sonderliches zu erwarten von einer verarmten, unwissenden, kaum civilisirten Geistlichkeit, die sich in den letzten Zeiten auch aus Negern rekrutirt hat. Seit 1850 sind die Priester ermächtigt zu heirathen; es ist immerhin merkwürdig, daß ein Bischof als Mitglied der Deputirtenkammer es gewesen ist, der das Gesetz einbrachte, welches die Verpflichtung der Ehelosigkeit von ihnen nahm.**) Der Katholicismus ist Staatsreligion, aber in Wirklichkeit herrscht die größte Toleranz. Andersgläubige sind jedoch zu sehr zerstreut und zu wenig zahlreich, um daran denken zu können, eigene Hospitäler und Schulen zu gründen.

3. San Salvador. Diese kleinste der mittelamericanischen Republiken hat dafür eine viel dichtere Bevölkerung als ihre Nachbarinnen, sie erreicht beinahe die Zahl von 400,000 Seelen, worunter nur 10,000 Weiße und etwa 50 Fremde.***) Materiell ist das Land in gedeihlichem Stande; die Cultur des Indigo's ist einträglich, die Indianer sind arbeitsam und halbcivilisirt, der Ausfuhrhandel ist keineswegs unbedeutend. In geistiger Beziehung sind die Zustände ungefähr dieselben wie in Honduras. Die nach dem Erdbeben von 1854 provisorisch nach Cojutepec verlegte Universität von San Salvador ist dem Range nach die zweite der mittelamericanischen Universitäten. Sie zählte damals 250 Studenten und genoß ein Einkommen von 15,000 Pesos. Die catedraticos, zehn an der Zahl, waren leider sehr schlecht bezahlt (400 Pesos). In

*) Petermanns geograph. Mittheil. 1868, S. 90.

**) Wappäus S. 305.

***) Nach dem Gothaer Almanach würde die Gesammtbevölkerung San Salvadors auf 600,000 Seelen sich belaufen, wovon nur 9000 Weiße.

dem Plan zum Wiederaufbau der Hauptstadt ist auch eine Localität bezeichnet, wo ein colegio errichtet werden soll. Primärschulen giebt es nur wenige: man lehrt in denselben mehr oder minder gut das Lesen und Rechnen; Schreibenlernen ist schon ein Luxus, den sich nicht jedermann erlauben darf.

4. Nicaragua. Die Bevölkerung demoralisirt durch die Berührung mit Abenteurern aller Art, welche seit einigen Jahren das Land durchzogen haben, um sich nach den Goldgruben Californiens zu begeben. Geistige Cultur beinahe gleich Null, arme und unwissende Geistlichkeit, der öffentliche Unterricht in vollständigem Verfall. Die beiden Universitäten in Leon und Granada nehmen immer mehr ab, während Guatemala an Frequenz zunimmt: die erstgenannte allein besitzt eine kleine Bibliothek von 1500 Bänden. Wappäus zählt im ganzen Staat nicht mehr als etwa 60 Primär-Knabenschulen, welche von 2800 Schülern (1 Procent der Bevölkerung) besucht werden. Die von Morazau im J. 1829 eingezogenen Einkünfte der Klöster sollten zur Erhaltung der Schulen dienen; aber der Bürgerkrieg hat alles Kirchengut verschleudert und eingeschmolzen, so daß die Schulen in der That bis auf einen ganz geringen Rest keine anderen Mittel mehr haben, als außerordentliche Unterstützungen und hie und da Gaben von Privatpersonen. Das Budget der Ausgaben betrug im J. 1852 nur 8968 Pesos, für 51 Schulen, und diese armselige Summe überstieg doch die Ziffer der Einnahmen noch um 2543 Pesos. Der Elementarunterricht steht auf der gleichen Stufe wie in Honduras; die Armen dürfen nicht daran denken schreiben zu lernen.

5. Costa Rica. Hier sind die Weißen in der Mehrzahl, nemlich 80,000 auf 135,000 Seelen der Gesammtzahl: überdies wohnen sie mehr beisammen als in den übrigen Freistaaten. Die meisten stammen aus Galicien, und haben die Tugenden der Arbeitsamkeit und Mäßigkeit bewahrt, welche von jeher die Bewohner des Nordwestens der iberischen Halbinsel ausgezeichnet haben. Dagegen sind ihre Nachbarn indianischer Abkunft im wilden Zustande geblieben oder beinahe ganz wieder in denselben zurückgesunken. Das kommt wahrscheinlich daher, daß die Missionäre dieses Landstrichs dem Franciscanerorden angehörten, welcher in Beziehung auf die Fähigkeit, das Zutrauen der Indianer zu gewinnen, nirgends die Vergleichung mit den Jesuiten aushält. Landbau (zumal Kaffeepflanzungen) und Viehzucht bilden die vorherrschenden Beschäftigungen der Einwohner. Handel wird gleichfalls sehr lebhaft betrieben. Die Schulen sind mehr besucht als in den andern Freistaaten Mittelamericas. Im J. 1854 zählte Mor. Wagner in Costa Rica 63 Primär-Knabenschulen und 5 Mädchenschulen, ferner eine Universität und ein Lyceum in der Hauptstadt San José, ein weiteres in der früheren Hauptstadt Cartago. Derselbe Schriftsteller giebt uns indessen ein ziemlich trauriges Bild von diesen Anstalten: er führt uns in dunkle, feuchte Räume, in welchen Lehrer und Lehrerinnen von beispielloser Unwissenheit einige Dutzend barfüßige Kinder von 7 Jahren an, dicht auf einandergedrängt, alle miteinander voller Ungeduld aus diesen Marterkammern zu entkommen, im Lesen, Schreiben und Rechnen unterweisen. Diese Schüler brauchen kaum 2 Jahre, um das Wenige, was sie hier gelernt haben, wieder gänzlich zu vergessen. Die Universität ist in einem passenden, geräumigen Gebäude eingerichtet, aber die Inhaber ihrer sechs Lehrstühle sind allzu kärglich besoldet (400 Pesos). Man lehrt daselbst Jurisprudenz, Mathematik und Latein; einen Curs im Griechischen giebt es nicht, und die Studenten lernen die lateinischen Classiker nur aus Chrestomathien kennen. Das Renteneinkommen der Universität beträgt 7200 Pesos (von einem Capital von 60,000 Pesos), eine Summe, von der man außer den Besoldungen der Professoren noch die Kosten der Unterhaltung von 10 Elementarschulen abrechnen muß. Der Studenten sind es etwa 100; die meisten sind Theologen und Juristen. Vermöglichere junge Costaricaner gehen nach Guatemala, oder nach den Vereinigten Staaten. Die Bibliothek besteht aus 800 Bänden; man macht beinahe keinen Gebrauch von ihr. Die Lyceen zeichnen sich weder durch die Vorzüglichkeit der Professoren, noch durch die Vortrefflichkeit der Methoden aus. Man lehrt in ihnen Religion, Moral, die Elemente der

Grammatik, der Geographie und der Geschichte; das Programm umfaßt mehrere Jahrescurse. — Die Klöster sind verschwunden, die Weltgeistlichkeit ist zu unwissend und zu arm, um einen bedeutenden Einfluß auf das Volk auszuüben. Die gottesdienstlichen Verrichtungen sind noch in allgemeiner Uebung, aber der religiöse Geist ist entwichen. Officielle Religion ist die katholische, doch herrscht in Wirklichkeit wie in ganz Mittelamerica die weitherzigste Toleranz; die Regierung hat sogar einer Protestantengemeinde, welche in San José gebildet werden soll, ihren Schutz zugesagt.*)

III. Panamá. Obgleich das politische Band, welches diesen Landstrich (el Isthmo) an Neugranada knüpfte, nicht eigentlich officiell zerrissen ist, wird man doch in Betracht der thatsächlichen Unabhängigkeit, welche demselben durch den Vorgänger des gegenwärtigen Präsidenten der letztgenannten Republik ausdrücklich und formell garantirt worden ist, seitdem den Isthmus als einen besonderen Staat bildend ansehen können. Die Volkszählung von 1864 giebt eine Bevölkerung zu 173,729 Einw. an, die von 1870 zu 220,542; M. Wagner schätzte sie im J. 1862 zu 180,000, wovon 10,000 Weiße, 134,000 Mestizen, der Rest aus Negern, Indianern u. s. f. zusammengesetzt, die noch tiefer auf der Stufenleiter der Civilisation stehen, als ihre Brüder im übrigen Mittelamerica. Die Provinz der Landenge, lange Zeit von den Spaniern vernachläßigt, den Raubzügen der Flibustier preisgegeben, durch weite Wildnisse von den civilisirteren Strichen Neugranadas getrennt, befand sich in der ungünstigsten Lage bis zu dem Zeitpunct, als der Strom der Goldsucher, der Bau der Eisenbahn zwischen den zwei Oceanen, und damit die stufenweise Entwicklung der Beziehungen zu Nordamerica den alten Stand der Dinge ganz und gar veränderten und ausländische Anschauungen im Lande verbreiteten, deren Einfluß sich in den Einrichtungen bereits fühlbar macht. So ist in religiöser Hinsicht die absoluteste Toleranz oder vielmehr Gleichberechtigung durch die Verfassung selbst proclamirt worden. Die katholische Kirche ist genau auf denselben Fuß gestellt wie die Dissidentengemeinschaften; sie kann Erwerbungen nur dem Gesetz gemäß als eine anerkannte Kirchenpartei machen, gerade wie die andern auch. Was den öffentlichen Unterricht betrifft, so nennt man in der Stadt Panamá (etwa 22,000 Einw.) zwei colegios, von denen eines den Jesuiten angehört; die wenig zahlreichen Primärschulen gleichen denen Mittelamericas. Die alte Bevölkerung hat bis jetzt ihre Eigenart noch wenig geändert, die neuen Ansiedler allein entfalten eine rege Thätigkeit: jene lebt gedankenlos und träge dahin, diese sind fieberhaft aufgeregt, und beide haben nur materielle Dinge im Auge. Erst die Zukunft wird uns lehren, ob die Ansiedlung der Ausländer der Anfang einer Regeneration wird. Leider ist das Klima ungesund, ja zu Zeiten geradezu tödtlich für die Europäer. — Wir haben uns nicht länger hier aufzuhalten.

IV. Neugranada (Vereinigte Staaten von Columbia). Im J. 1825 gab Buchon von der Republik Columbia, welche damals nach der auf dem Congreß von Cúcuta (1821) angenommenen Verfassung regiert wurde, folgende Schilderung: „Während Ackerbau und Handel den nationalen Reichthum vermehren, befestigt sich der öffentliche Geist durch die Aufmerksamkeit, welche die Regierung der Bildung aller Bürger zuwendet. Ohne die in Bogotá**) gegründeten Specialschulen zu rechnen, besitzt jedes Kirchspiel der Republik wenigstens eine Primärschule, und in jedem Regierungsbezirk (intendencia) finden sich ein oder mehrere Gymnasien (colegios)." Es ist schwer, diese Behauptungen eines alle Dinge in rosigem Lichte sehenden Schriftstellers buchstäblich zu nehmen; doch ist soviel gewiß, daß Bolivar, der Befreier, die Gründung eines großartigen Systems der öffentlichen Erziehung für das beste Mittel angesehen hat, um sein patriotisches Werk durchzuführen. Wie in England, so war man in America, wie es scheint unter dem Eindruck alter Vorausahnungen oder Weissagungen eines gewißen Benzoni

*) Wappäus S. 360.

**) Nach einem Congreßbeschluß von 1823.

(aus dem XVI. Jahrhundert) mit dem Gedanken vertraut geworden, daß die Farbigen früher oder später die Herren des Landes werden würden, und daß die Europäer der spanischen Colonien dann das Loos der Weißen auf Haiti zu erwarten hätten. Nach Alexander von Humboldt hätte die Herrschaft der Creolen unvermeidlich eine noch schärfere Trennung der Racen zur Folge haben müßen, als unter der spanischen Regierung. Ohne sich bei solcherlei Befürchtungen aufzuhalten, beschloß Bolivar, ganz wie O'Higgins in Chile, wie Rivadavia in Buenos Ayres, so viel als möglich auf die Verschmelzung der verschiedenen Grundbestandtheile der Bevölkerung hinzuarbeiten, um im Laufe der Zeit einen neuen gemischten Typus zu erzeugen, der in Südamerica eine von allen an das ferne Europa kettenden Banden gelöste Nationalität darstellen sollte. Eine wesentliche Bedingung hiefür war es, sich der ganzen jungen Generation zu bemächtigen, ihr die Schulen zu öffnen und in denselben Methoden einzuführen, welche zu ihrer natürlichen Eigenart und zu ihren Bedürfnissen paßten,*) Bibliotheken zu gründen, und alle möglichen Anstalten zur Hebung der Civilisation und der Sittlichkeit zu treffen, mit einem Wort: „die Masse des Volks in einen veränderten Teig zu kneten, in dem alle Untugenden der spanischen Erziehung getilgt sein sollten, und den Stolz der Indolenz und die schädlichen Einflüsse des Priesterthums zu brechen."**) Columbien gieng mit gutem Beispiel voran, die Kirchengüter wurden verkauft, die Priester erhielten eine fixe Besoldung, man unterdrückte die Klöster, welche weniger als 8 Mönche hatten, Schulen sollten in allen Gemeinden eingerichtet werden und Mädchenschulen in allen Frauenklöstern. Kurz, die Geistlichkeit verlor ihr früheres Uebergewicht so vollständig, daß man ernstlich anfieng daran zu denken, die Freiheit der Culte zu proclamiren, welche heutzutage eine vollendete Thatsache ist.***) Um andererseits mit Erfolg zur Entwicklung des Primärunterrichts anzutreiben, ertheilte die Constitution vom 30. Aug. 1821 das Stimmrecht nur den Bürgern, welche lesen und schreiben konnten (Art. 21. Nr. 4); und ferner, indem sie die Befugnisse des Congresses festsetzte, erklärte sie ausdrücklich (Art. 55. Nr. 9), daß derselbe verpflichtet sei, „durch gute Gesetze die öffentliche Erziehung, die Künste und Wissenschaften, und überhaupt alle nützlichen Anstalten zu begünstigen;" und weiterhin: „besondere Freiheiten für eine bestimmte Zeit und sogar eigentliche Privilegien sollen solchen neuen Anstalten ertheilt werden können, um ihr Gedeihen zu fördern und zur Nacheiferung anzuspornen." Es ist anzuerkennen, daß man in Wirklichkeit auch kühn auf dieser Bahn vorschritt, und daß mehrere Jahre hindurch Columbien einem Fremden als ein ganz entschieden zu einer Regeneration berufenes Land erscheinen konnte. Leider wußte Bolivar das rechte Maß nicht einzuhalten: sein dictatorisches Gebahren brachte im J. 1828 eine Verschwörung zum Ausbruch, welche sogar sein Leben bedrohte. Von da an glaubte er sich berechtigt, um die volle Ausführung seiner Reformpläne zu sichern, sogar die Gewissen zu bedrücken, und zwar faßte er vornehmlich den öffentlichen Unterricht ins Auge, gerade wie Joseph II. in Belgien. „Er unterdrückte die Katheder der allgemeinen Gesetzgebung, des Staatsrechts, des Verfassungsrechts und der Verwaltungskunst, und ersetzte sie durch Lehrstühle, welche die Geschichte der römisch-katholischen Religion und ihre Grundlagen verfechten sollten. Er gab den Lehrcursen über bürgerliches und kirchliches Recht weitere Ausdehnung, befahl das Studium der Ethik und des natürlichen Rechts, empfahl die lateinische Sprache als nothwendig für die Kenntnis der Religion und Literatur. Der Gebrauch der Schriften Benthams, seines einstigen verehrten Correspondenten, wurde in den Erziehungsseminarien verboten."†) Diese Mischung von Oppressivmaßregeln und löblichen, aber octroyirten

*) Er ließ Lancaster selbst kommen, welcher in Columbien bankrott wurde (s. Bd. I. S. 524). Bolivar hatte ihm eine Vergütung von 20,000 Ducaten versprochen, welche niemals bezahlt wurden.

**) Gervinus Th. IV. S. 742.

***) Die Protestanten haben in Bogotá ein Gotteshaus und einen besonderen Kirchhof.

†) Gervinus Th. IV. S. 640.

Verbesserungen reizte die Parteiungen mehr und mehr, so daß noch vor Bolivars Tode die Republik Columbia auseinandergieng.

Von den großen Entwürfen des „Befreiers" blieb nur ein thatsächlicher Erfolg: die Sclaverei verschwand allmählich gänzlich. Andererseits, als ihm, den man gerne den neuen Bonaparte nannte, die Zügel der Macht aus den Händen sanken, entwickelte sich der Geist der Spaltung und Zersplitterung ärger als je. Seine nur erst angebahnten Schulreformen, das von ihm ins Leben gerufene Verwaltungssystem, alles was er geschaffen hatte, gerieth ins Stocken, und wurde sozusagen von dem Sturm der sich unaufhörlich erneuernden Bürgerkriege weggefegt. Das sich selbst überlassene Neugranada sah seine Constitution einmal über das andere umgestürzt und neu errichtet in immer ultrademokratischerem Sinne. Die eine kurze Zeit hindurch von Bolivar gehobenen Finanzen verfielen rasch in den kläglichsten Zustand. Der öffentliche Dienst, zumal die Unterhaltung der Schulen hatte natürlich unter den Folgen zu leiden. Wenn man des kommenden Tages nicht sicher ist, arbeitet man auch nicht mehr. Eine Bevölkerung, wie sie in diesem südamericanischen Tropenlande sich findet, sorglos von Hause aus, vom Klima entnervt, muß unausbleiblich jedes energischen und andauernden Strebens unfähig werden, wenn den Leuten ganz freie Bahn gelassen wird und sie merken, daß sie thun können, was und wieviel sie gerade wollen. Da bringt man denn seine Zeit damit zu, daß man sich betäubt, seinen Lüsten nachhängt, Intriguen spinnt; die Bande der Familie werden schlaff, die häusliche Erziehung hört auf, der Respect schwindet ganz und gar. Ein unwissender Klerus, zu Zeiten verfolgt durch widerwärtige Plackereien der Behörden, hie und da auch selbst sittlich verkommen, ist vollständig unfähig, dem Uebel abzuhelfen.

Die Primärschulen Neugranada's sind heutzutage den mittelamericanischen ähnlich. Man lernt darin lesen; aber lesen können ist noch nicht genug, man muß auch etwas zu lesen haben. Classiker fehlen beinahe ganz; man findet in den Buchhandlungen beinahe nur Uebersetzungen der frivolsten Erzeugnisse der Pariser Presse, um die wohlhabende Classe mit Lectüre zu versorgen; in mehr als einer Schule würde man wohl vergebens etwas anderes suchen, als eine Fibel. Das ist eine Folge der Reaction,*) welche sich gegen den Gebrauch der veralteten, von Geistlichen herausgegebenen Schulbücher und Erbauungsschriften richtete. Man hat dieselben wohl unterdrückt, aber ohne sie durch irgend etwas entsprechendes zu ersetzen. — Die Lancaster'sche Methode ist im allgemeinen Gebrauch geblieben; in Bogotá existirt sogar eine Normalschule des wechselseitigen Unterrichts.

Der Secundärunterricht wurde unter den Spaniern in den colegios gegeben, in welchen man sehr oberflächlich Latein und Griechisch, Geschichte, Geographie und die Elemente einiger anderen Wissenschaften lehrte, die der Theologie nicht zu vergessen. Die Schüler traten im 15. oder 16. Jahre aus, voll Einbildung auf ihr Wissen. Mehrere dieser Anstalten bestehen noch, aber sie kommen mehr und mehr herab. Wir nennen hier das colegio nacional de San Bartolomeo in Bogotá (heutzutage eine Art Realgymnasium), die colegios in Cartagena, Popayán, Mompor, Tunja, Santiago de Cali, und wollen auch die geistlichen Seminare, unter andern das von Cartagena, nicht mit Stillschweigen übergehen. Bogotá besitzt andrerseits eine Militärschule, ein naturgeschichtliches Museum mit Lehrstühlen der Botanik, der Mineralogie und der Chemie,

*) Wappäus S. 114. — Wir sagen ausdrücklich die Reaction, weil man zu den Zeiten der Spanier die Einschleppung sogenannter philosophischer Werke über alles fürchtete. „Im J. 1826 schickte ein Buchhändler von New-York mehrere Kisten mit werthvollen spanischen Büchern nach Cartagena. Unter ihnen fanden sich einige Exemplare von Voltaire's Dictionnaire philosophique; die Kisten wurden geöffnet und der größere Theil der Bücher, darunter das genannte Dictionnaire, wurde nicht zugelassen und nach New-York zurückgeschickt, auf Anlaß und durch den Einfluß einiger Priester (Du Coudray-Holstein, histoire de Bolivar t. I. p. LXI.)."

und eine Gesellschaft von Naturforschern. Die ehemalige Universität (s. oben Geschichte) zählt unter ihren Professoren einige ausgezeichnete Gelehrte, die in Nordamerica oder in Deutschland studirt haben. Man nennt z. B. den Dr. Uricoechea, Professor der Chemie am colegio de Nuestra Señora del Rosario*) und Verfasser mehrerer geschätzter Werke über die Geschichte seines Vaterlandes. Gleichwohl sind dies seltene Ausnahmen; die allgemeinen Studien lassen vielmehr so viel zu wünschen übrig, daß die reichen Familien sich oft entschließen, ihre Kinder nach Europa, zumal nach Paris zu schicken. Nicht als ob die Revolution nicht auch Reformen gebracht hätte: so ist in Bogotá an die Stelle der alten Scholastik die Philosophie Locke's getreten, und die Naturwissenschaften haben in den Programmen einen stets wachsenden Raum eingenommen. Aber nichtsdestoweniger hat die Gleichgültigkeit gegen die Wissenschaft ganz allmählich um sich gegriffen. Das schöne im J. 1802 und 1803 erbaute Observatorium z. B., das am höchsten über der Meeresfläche gelegene auf dem ganzen Globus und zugleich das nächste am Aequator, ist heutzutage verlassen; von den vortrefflichen Instrumenten, mit denen es ausgestattet war, ist nichts mehr vorhanden als ein großer Quadrant, und die astronomische Uhr, welche La Condamine mit Nutzen gebraucht hatte; alles andere haben die Bürgerkriege zerstört.**) Die in Cartagena, in Tunja und an andern Orten errichteten Universitäten zweiten Rangs sind nur noch ganz unbedeutende Anstalten.

V. Ecuador. Nach Villavicencio hatte im J. 1866 die Bevölkerung dieses Staats 1,108,082 Seelen betragen, wovon 601,219 Weiße (von Europäern abstammend), 462,400 Indianer, 7831 Neger und 36,592 Mischlinge. Wappäus zählt für 1856 881,943 Einwohner; nicht eingerechnet 150,000 wilde Indianer, die in dem flachen Tiefland nach Osten hin verbreitet sind, zwischen der Nordgrenze des Staats und dem Amazonenstrom. Allein diese Zahlen, welche nach dem mittleren Durchschnitt des Ueberschusses der Geburten über die Todesfälle seit 1826, dem Zeitpunct, wo die Zählung eine Bevölkerung von 550,700 Seelen ergeben hatte, berechnet wurden, dürfen nur als annähernd richtig betrachtet werden. Wir lassen zuvörderst die wilden Stämme ganz beiseite, welche meist in das Heidenthum zurückgesunken sind und jeglichem Unterricht fern stehen. Giebt es doch kaum Schulen für die arbeitende Classe in Städten, welche großentheils aus Indianern besteht; für die Weißen, wie für die Mestizen und Mulatten ist etwas besser gesorgt; übrigens erreicht das Budget des öffentlichen Unterrichts noch nicht die Summe von 20,000 Pesos. Im J. 1856 gab es 290 Primärschulen, nemlich 260 Knabenschulen mit 9249 Schülern und 30 Mädchenschulen mit 2783 Schülerinnen. Hiezu kommen 2 Zeichen- und 2 Musikschulen, 1 Steuermannsschule, 1 Näh- (esc. de costura) und 1 Hebammenschule, die zusammen von 80 Zöglingen besucht sind. Im ganzen also sind 12,112 Schüler auf die öffentlichen Schulen zu rechnen. Die katholische Religion ist Staatsreligion geblieben; allein auch hier herrscht in Wirklichkeit Toleranz.

Im J. 1864 wurden unter dem Einfluß des conservativen Präsidenten Moreno die in das Concordat von 1862 gebrachten Beschränkungen unterdrückt; die Mitglieder des Klerus blieben unter der unmittelbaren Gerichtsbarkeit ihrer Kirchenoberen. Im gleichen Geiste beschloß man die Errichtung von Schulen der frères de la doctrine chrétienne; die Bezirksräthe wurden ermächtigt, zu den Kosten dieser Anstalten durch Vorauserhebung eines Theils der Abgaben einen Unterstützungsbeitrag zu liefern. Andererseits wurde ein Vertrag zwischen der Regierung und der Gesellschaft Jesu abgeschlossen, welche letztere die Leitung einer gewißen Anzahl von colegios übernahm.***)

Die Universität Quito begreift 4 colegios in sich: das colegio de San Gregorio

*) Gegründet im J. 1653 von dem Erzbischof Torres.

**) Wappäus S. 414 und 427.

***) Annuaire des deux mondes 1864—1865.

magno (schon 1586 von den Jesuiten gegründet und 1621 mit den Privilegien von Salamanca ausgestattet), das den Dominicanern gehörige colegio de Santo Tomas de Aquino, das colegio mayor (mit einem Seminar) und endlich das colegio de San Fernando. Wir entlehnen aus Wappäus folgende Einzelheiten: „Seit der Freiwerdung ist die beschränkte mittelalterliche Einrichtung, bei der gleichwohl in einzelnen Fällen immer Ausgezeichnetes geleistet worden, zwar aufgehoben, doch hat eine eigentliche Reorganisation nicht stattgefunden, und ganz überwiegend dient die Universität auch noch heute wie früher nur dazu, in althergebrachter Weise junge Leute für den Dienst der Kirche nothdürftig auszubilden, auch einige Aerzte und eine Menge Advocaten, die nur nothdürftig die Mittel für eine elende und obscure Existenz zu erwerben im Stande sind, zu erziehen. Ebendazu dienen auch meistens die übrigen höheren Schulen, deren es elf (6 colegios nacionales, 3 colegios seminarios, 1 colegio mixto und 1 colegio de niñas) giebt, und von denen nur wenige die Naturwissenschaften oder die neueren Sprachen (französisch und englisch) zu Unterrichtsgegenständen gemacht haben. In sämmtlichen höheren Schulen der Republik, die Universität eingeschlossen, giebt es 57 Professoren, nemlich 11 für Grammatik, 10 für Philosophie, 4 für Civil- und 5 für kanonische Jurisprudenz, 3 für öffentliches Recht, 7 für Medicin, 5 für Theologie, 1 für Literatur, 4 für Sprachen, 4 für Zeichnen, 3 für Kalligraphie und 1 für gregorianischen Gesang, und betrug im J. 1856 die Zahl sämmtlicher Schüler in diesen Unterrichtszweigen 1299. Die Renten der Universität belaufen sich jährlich auf 4000 bis 4500 Pesos; die Besoldungen der Professoren betragen 3950 Pesos,*) und werden die Vorlesungen gratis gehalten."

VI. Venezuela. Die alte Republik Columbia war schon, als sie zur Welt kam, eigentlich nicht lebensfähig. Die Ehe zwischen Neugranada und Venezuela mußte getrennt werden, wegen gegenseitiger Abneigung und Unverträglichkeit. Der Caracano mag überhaupt keinen Fremden leiden, den Grenadino verachtet er noch dazu, denn der ist einfältiger, nicht so aufbrausend, aber auch noch viel unwissender als er selbst. Der letztere hegt daher auch einen gründlichen Haß „gegen seinen spottfüchtigen und übermüthigen Nebenbuhler;" und daher unaufhörliche Händel, in Carăcas aber namentlich zu Zeiten ärgerliche Plackereien gegen jeden, der nicht im Lande geboren ist. Die Venezuelaner haben aber auch keinen Frieden gefunden, nachdem sie sich von Neugranada getrennt haben. Kein hispano-americanischer Freistaat hat so viele Unordnungen durchgemacht, als eben dieser. Die Fusion der Racen ist hier nicht so weit fortgeschritten, wie in dem Nachbarstaat Neugranada. Kaum hatte Venezuela unter Paëz und Ch. Soublette einige Jahre lang eine verhältnismäßige Ruhe genossen, als innere Kämpfe mit außerordentlicher Leidenschaftlichkeit losbrachen und so lange Zeit fortdauerten, daß sie eine Befestigung der nützlichen Einrichtungen, welche bereits eine regelmäßige Entwicklung begonnen hatten, absolut unmöglich machten. Trotz der unseligen Zeitumstände und trotz des streit- und rachsüchtigen Geistes der Bevölkerung, die von den Spaniern nur die Fehler und Vorurtheile geerbt zu haben scheint, muß man doch anerkennen, daß sie in Beziehung auf intellectuelle, wenn auch nicht auf sittliche Bildung eine der ersten Stellen unter ihren Schwestern gleichen Stammes einnimmt. Auf den Impuls, der von dem Präsidenten Paëz ausgieng, hatte sich sogar ein Anfang eines ernsten, wissenschaftlichen Strebens gezeigt, und davon ist etwas geblieben. Werke, welche der Aufmerksamkeit der gelehrten Welt nicht unwürdig sind, gehen von Zeit zu Zeit aus den Druckereien von Carăcas hervor, eine Thatsache, die wir hier zum erstenmal in unserem Artikel zu verzeichnen haben.

In den untern Classen ist übrigens der Unterricht sehr wenig verbreitet. Die Sorge für den Primärunterricht ist den Provincialdeputationen überlassen, und durch die Nachläßigkeit derselben ist es so weit gekommen, daß man das Gesetz, welches

*) Die Professoren des Colegio de San Fernando beziehen 300 Pesos jährlich als Besoldung!

verlangt, daß jeder Wähler soll lesen und schreiben können, nicht mehr durchführen kann. Im J. 1855 zählte man im ganzen Land nur 110 Schulen auf 565 Kirchspiele, und was für Schulen, kaum mit dem Allernöthigsten versehen, elend dotirt, und sozusagen ohne alle Aufsicht! Wenn man die Privatanstalten hinzurechnet, erhält man für das genannte Jahr die Summe von 211 Primärschulen, welche von 5433 Schülern besucht wurden; nun überstieg aber damals die Bevölkerung des Freistaats die Zahl von anderthalb Millionen. Die Erziehung des weiblichen Geschlechts ist lange Zeit sehr zurückgeblieben: entweder schickte man die Mädchen in das Kloster, wo sie in den Gewohnheiten einer engherzigen Bigotterie gehalten wurden; oder die Töchter der reichen Familien namentlich wurden zu Hause erzogen, beschäftigten sich aber beinahe mit nichts als mit der Erlernung oberflächlicher Fertigkeiten, welche ihren eiteln Neigungen dienen; alles half zusammen, um ihnen Geringschätzung gegen die Beschäftigung mit der Haushaltung und gegen die häuslichen Tugenden einzuflößen. — Beiläufig bemerken wir hier, die Scheidung der bürgerlichen Gesellschaft in Classen ist trotz der republikanischen Verfassung in Venezuela schärfer ausgeprägt, als in den Nachbarländern. Unter der vorausgehenden Regierung war das Kastenwesen sozusagen in die Volkssitte übergegangen, und solche Erinnerungen verwischen sich nicht über Nacht. — Neuerdings hat sich die Verwaltung mit diesen Zuständen beschäftigt: eine höhere Töchterschule ist in Maracaybo errichtet worden, einen Fonds für eine allgemeine Dotation des Schulwesens hat das Ministerium der Aufklärung (del fomento) gegründet; gegen Ende des Jahrs 1870 ist eine junta inspectora, als Einleitung für die Einrichtung eines colegio nacional de niñas in der Hauptstadt eingesetzt worden. Die Journale von Carácas, El Constitucional, La Opinion nacional u. s. w. sind andererseits voll von hochstrebenden, phrasenhaften Declamationen über die Wohlthaten des Unterrichts, aber wir können nicht umhin es auszusprechen, all dieser Aufwand von Begeisterung erweckt in uns nur ein halbes Vertrauen. Gute Maßregeln verlangen und beschließen, das ist unstreitig schon ein guter Anfang, und in solchen Dingen ist es ganz recht, wenn die Presse die Behörde unterstützt; aber die besten Pläne sind nur dann etwas werth, wenn man sich auch angelegen sein läßt, sie zur Ausführung zu bringen. Die hispanische Art aber findet sich gerne mit hohen Worten ab, sie perorirt lieber, als daß sie handelt.

Der **mittlere** und **höhere Unterricht** gewährt ein befriedigenderes Bild, dank den Hinterlassenschaften der Jesuiten, welche in Maracaybo ein blühendes und regelmäßig organisirtes colegio gegründet hatten, in welchem die spanische und die alten Sprachen, die Poesie, Rhetorik und Philosophie gelehrt wurden. Wir nennen ferner das colegio von Mérida, welches der Provinz bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts als Universität diente, und welches, obgleich man ihm diesen Titel im J. 1801 nicht zugestehen wollte, dennoch fortwährend der Universität von Carácas Concurrenz machte. Die letztere, hervorgegangen aus einem im J. 1696 von dem Erzbischof Antonio Gonzáles de Acunha gegründeten colegio, wurde im J. 1722 von Philipp V. mit Genehmigung des Papstes zu dem Range erhoben, den sie gegenwärtig einnimmt, aber erst 1725 als Universität feierlich eingeweiht; ein colegio für den elementaren Unterricht blieb als Vorschule mit derselben verbunden. Im J. 1802 zählte man daselbst 12 Lehrstühle, 64 Pensionatszöglinge und 402 Externe. Heutzutage sind die beiden Universitäten von Carácas und von Mérida Staatsanstalten, wie auch die medicinische Schule (faculdad medica) in Carácas. Im J. 1855 hatte die erstgenannte 23 catédras en actividad und 802 Studenten; ihre Dotation, welche der Hauptsache nach aus den Einkünften dreier Landgüter und aus Staatspapieren bestand, belief sich auf 39,187 Pesos; die Ausgaben erreichten die Summe von 35,601 Pesos, wovon 14,078 für die Besoldung der Professoren ausgesetzt waren. In Mérida waren im J. 1854 12 Professoren und 153 Zöglinge. — Der **mittlere Unterricht**, welchem die Einkünfte der Kirchengüter zugewiesen sind (nach einem Gesetz der ehemaligen Republik Columbia), und welcher überdies Staatszuschuß genießt, nur allzu kärglich, wird in 13 colegios nacionales er-

theilt, nemlich in Barcelona, Barquisimeto, Carabobo, Caracas, Coro, Cumaná, Guanare, Guayana, Maracaybo, Margarita, Mérida, Tocuyo und Trujillo. Das Capital ihrer Dotation belief sich im J. 1856 auf 260,878 Pesos, und gab ein jährliches Einkommen von 15,031 Pesos; das Deficit dieses Jahres betrug 8874 Pesos. In den acht bedeutendsten dieser colegios zählte man im J. 1854 zusammen nur 655 Zöglinge. Das von Barcelona besitzt einen Lehrstuhl der Jurisprudenz; ebenso das von Maracaybo, wo man außerdem Anatomie, Physiologie und Nautik lehrt. Im allgemeinen aber gehen diese Anstalten nicht über das Niveau der europäischen Mittelschulen oder Progymnasien hinaus. — Wir nennen noch einige Privatanstalten: das colegio de Chaves in Caracas, eine Stiftung für arme Studenten; das col. de la independencia in derselben Stadt; in la Guayra das col. de la fraternidad (9 Professoren, 65 Zöglinge im J. 1855); eine Elementarschule für Wissenschaften und Künste in der Hauptstadt; endlich eine Zeichen- und Malerschule ebendaselbst. Der Gesammtbeitrag vom Staat für alle höheren Schulen erreichte im J. 1864/65 die Summe von 75,318 Pesos.*)

Die Freiheit der Culte existirt in Venezuela nur thatsächlich, nicht gesetzlich. Die kirchlichen Angelegenheiten sind unter den Schutz des Staats gestellt, welcher auch den Seminarien Unterstützungsbeiträge gewährt. — Im Budget erscheint ferner jedes Jahr die Summe von 10,000 Pesos „für die Civilisation der Indianer:" aber sie scheint wenigstens nicht ganz dazu verwendet zu werden; jedenfalls steht die Zahl der Missionen in keinem Verhältnis zu dem Bedürfnis.

Der Krieg mit Spanien, die Kämpfe der Centralisationspartei mit den Föderalisten, die Einschleppung der unsinnigsten Communistenideen in das Land, der tiefgesunkene Stand der Finanzen, alles das hat in den letzten Jahren zusammengewirkt, um aus Venezuela das Land der sterilen Revolutionen zu machen. Im J. 1870 wanderte eine Anzahl der angesehensten Bürger von Caracas, an der Zukunft ihrer Heimat verzweifelnd, freiwillig nach Buenos Ayres aus. Wie sollten die Anstalten für den Unterricht, die vor allem des Friedens und der Sicherheit bedürfen, nicht schwer leiden inmitten von Zuständen der Anarchie, der Parteiwuth und der Ausschreitungen aller Art! Wenn wir eine Statistik der venezuelanischen Schulen von 1872 hätten, würde sie vielleicht mit der so eben gegebenen Schilderung einen traurigen Contrast bieten.

Die Freiheit des Unterrichts ist im J. 1864 proclamirt worden; der Primärunterricht ist unentgeltlich und obligatorisch; so steht es geschrieben. Aber wir können es nicht oft genug wiederholen: Gesetze machen ist noch lange nicht alles.

VII. Peru. Man findet hier wie in Venezuela einen sehr merklichen Unterschied zwischen der intellectuellen und der sittlichen Bildung der Bevölkerung, und zwar steht durchaus die letztere viel niedriger. Die sittliche Erschlaffung rührt von verschiedenen Ursachen her: zunächst von dem nationalen Temperament, dann aber wohl auch von der Thatsache, daß die Peruvianer bis in unser Jahrhundert hinein über der Ausbeutung ihrer Bergwerke die Bebauung ihres Landes so sehr vernachläßigt haben. Die Abenteurer, welche sich wie Aasgeier hinter dem blutigen Pizarro her auf das Land der Inkas niedergelassen haben, waren keine Leute von zartem Gewissen; um schnell Reichthümer zu erwerben, waren ihnen alle Mittel recht. Wir haben oben erwähnt, wie sie die unglücklichen Eingebornen unterdrückten, auspreßten und geistig knickten. Diese letzteren geriethen mit der Zeit in eine tiefe Versunkenheit, aus der ihr Haß gegen die Weißen sie nicht erheben konnte. Die Abkömmlinge der Eroberer ergaben sich andererseits dem Spiel und allen Ausschweifungen und Lastern, welche der Golddurst und brutale Sinnlichkeit mit sich bringt. Hellersehende haben endlich, erst in unseren Tagen, erkannt, daß der wahre Reichthum Peru's nicht in seinen metallischen Schätzen liegt,

*) Alle statistischen Einzelangaben in diesem Abschnitt sind entlehnt aus Wappäus, S. 457.

daß das wahre Heil des Landes vielmehr auf der Hebung der indianischen Race beruht, und daß, um dieses Ziel zu erreichen, die erste unerläßliche Bedingung ist, derselben Lust an der Arbeit beizubringen, welche allein wirklichen und dauerhaften Wohlstand schafft, — kurz, daß man ihr den Pflug in die Hand drücken muß. Aber auch die Vorurtheile der Weißen müßen in gleicher Weise bekämpft werden. Die Regierung hat daher 1866 eine »Sociedad central de agricultura« gegründet, gewiß eine der wohlthätigsten Anstalten, wenn ihre Wirkung nicht durch die Wirren der innern Politik gestört wird. Gute Absichten fehlen der peruanischen Administration augenscheinlich nicht, aber die Gewohnheiten der Indolenz und der Verschwendung werden eben, wie alle Gewohnheiten, zur andern Natur.

Seit einem Jahrzehent etwa ist der öffentliche Unterricht ein Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit der peruanischen Regierung gewesen. Derselbe gehört zum Ressort des Justizdepartements, dessen ganzes Budget im J. 1861/1862 nur 2,899,597 Pesos zählte, während wir es für das nächstfolgende Rechnungsjahr plötzlich auf 4,385,662 Pesos gehoben finden. Für das gegenwärtige Rechnungsjahr (1871/1872) beläuft es sich auf 4,632,333 Soles.*) Die Vergleichung der beiden letzteren Zahlen läßt vermuthen, daß man bei einem einigermaßen normalen Zustand angekommen ist. Wir kennen diese Zahlen indessen nur in Bausch und Bogen als Gesammtzahl der Ausgaben des Departements; dagegen sind wir in der Lage, die erste der angegebenen Zahlen in ihre Summanden zu zerlegen. Sie umfaßt nemlich folgende einzelne Posten:

Ministerium	52,870
Verwaltung der Justiz	1,188,632
Oeffentliche Wohlthätigkeit	383,119
Cultus	484,388
Außerordentliche Ausgaben der Justiz	42,000
	2,151,009

Die noch übrigen 748,588 Pesos vertheilen sich wie folgt:

Wissenschaftlicher und Volksunterricht	528,884
Neu errichtete Schulanstalten	179,704
Außerordentliche Ausgaben für den Unterricht	40,000
	748,588

Die Ausgaben für die Justiz, den Cultus u. s. f. haben in dem Zeitraum von zwei Jahren nicht bedeutend variiren können, da im ganzen alles im gewöhnlichen Stand blieb; man kann daher annehmen, daß die beträchtliche Zunahme von 1,486,065 Pesos in dem Budget für 1862/1863 zu einem sehr bedeutenden Theile auf Rechnung des öffentlichen Unterrichts kommt, und wirklich erfahren wir auch durch nicht officielle, aber sehr glaubwürdige Mittheilungen, daß gegenwärtig 2,000,000 Pesos auf diesen Posten verwendet werden. Und dies ist noch nicht alles. Im J. 1861 wurde die Summe von 100,000 Pesos, welche im voraus dem Fonds des Finanzministeriums entnommen wurde, dazu bestimmt, die Besoldungen der Professoren an den colegios aufzubessern; und überdies wurden im gleichen Jahre dieselben für Staatsdiener erklärt, was die Pensionsberechtigung zur Folge hatte, und so mußte denn damals sofort auch eine besondere Kasse zu diesem Behuf gegründet werden. Mit einem Worte, keines der von uns bis jetzt betrachteten Länder hat so viel Eifer für sein Schulwesen gezeigt, wie Peru.

Seit 1855 ist der öffentliche Unterricht auf allen seinen Stufen der direccion general de estudios untergeben, welche unter anderem die Aufgabe hat, die in den colegios gebrauchten Schulbücher auszuwählen, beziehungsweise zu bestätigen; außerdem giebt es Departements-, Provincial- und Communalcommissionen, welche mit der Leitung

*) Ein Sol = 1⅓ Thaler = 5 Francs = 4 deutsche Mark.

der unter ihnen stehenden Schulen betraut sind. Diese Einrichtungen in Sachen der Verwaltung und Ueberwachung haben übrigens erst einige Jahre später in Wirksamkeit treten können: am Ende des J. 1861 waren sie beinahe vollständig organisirt und durch besondere Verordnungen geregelt. In das gleiche Jahr fällt die Reorganisation der Universitäten und die Errichtung einer großen Anzahl von Schulen, namentlich der Kunst- und Gewerbeschule, für welche nichts gespart wurde. So erklärt sich wohl die plötzliche Vermehrung des Budgets.

Wir haben oben gesagt, daß die Universität Lima nur noch dem Namen nach existire, insofern als die Professoren als solche nur functioniren, um Diplome zu ertheilen. Die Studien werden in Fachschulen gemacht; hieher gehören das colegio de San Carlos, für die Philosophie, die Jurisprudenz*) und die Naturwissenschaften; ferner das colegio de la Independencia (ehemals de San Fernando), welches ausgezeichnete Localitäten, eine gute Bibliothek, mathematische und physikalische Instrumente und ein chemisches Laboratorium besitzt: es ist eine der besten medicinischen Schulen in ganz Südamerica. Im J. 1860 zählte man daselbst 17 Professoren und 192 Zöglinge.**) Die Theologie wird studirt im erzbischöflichen Seminar (dem ehmaligen von S. Toribio gegründeten Colegio, s. ob.); es besitzt ein Einkommen von 7000 Pesos (11 Professoren, 196 Zöglinge im Jahr 1857). Zur Zeit der Reorganisation von 1861 erhoben sich zwischen der Regierung und dem Erzbischof Schwierigkeiten, indem der letztere die ausschließliche Leitung der Curse beanspruchte; man vertrug sich übrigens gütlich, indem man dem Klerus das Recht zuerkannte, über die Reinheit der Lehre zu wachen. Diese Reorganisation erstreckte sich über das ganze Gebiet des öffentlichen Unterrichts. Eine Commission wurde beauftragt, ein allgemeines Grundgesetzbuch des öffentlichen Unterrichtswesens abzufassen, dessen nächste Wirkung sein sollte, den Unterricht in den verschiedenen Schulen und zumal in den größeren wissenschaftlichen Anstalten jeder Art in Beziehung zu den Programmen der Prüfungen zu bringen. Die Kunst- und Gewerbeschule ist der Anwendung dieser Verordnungen aus dem gleichen Grunde wie die Universitätscollegien unterworfen; sie gehört übrigens der Regierung, welche ein großartiges Gebäude für sie errichten ließ und ihr Personal reichlich besoldet (es sind daselbst 1 Director, 1 Unterdirector und 4 Professoren, sämmtlich Civilingenieure, geborne Franzosen). Gleichwohl ist die Anstalt nicht so besucht wie sie es sein sollte: sei es weil die studirende Jugend zu gleichgültig dagegen ist, oder weil man einmal gewohnt ist, wenn man die Mittel hat, die europäischen Bergwerksschulen oder polytechnischen Institute zu besuchen. Und doch hat Peru eine Zukunft, zunächst schon wegen der bedeutenden Mineralreichthümer des Landes, sodann wegen der neuerdings lebhaft betriebenen öffentlichen Arbeiten, insbesondere der Eisenbahnbauten.

Wie Lima, so besitzen auch Trujillo, Ayacucho,***) Cuzco und Puno Universitäten dem Namen nach. Der öffentlichen Colegios waren es im J. 1860 zusammen 30 (darunter 3 für Mädchen); außerdem gab es 38 Privat-colegios (14 für Mädchen); überdies besaßen die 6 Hauptorte der Diöcesen (Lima, Chachapoyas, Trujillo, Ayacucho, Cuzco und Arequipa) sogenannte seminarios conciliares, in welchen außer der Theologie auch noch Mathematik und Jurisprudenz gelehrt wird. In allen diesen Anstalten stehen indessen die Studien auf ziemlich niederer Stufe. Die colegios nacionales können kaum mit den europäischen Realschulen verglichen werden, mehrere sind einfache Bürgerschulen. Es giebt in Lima noch eine Militärschule, eine Navigationsschule (deren Director, el cosmógrapho mayor, keine Besoldung empfängt, aber dafür das Recht hat, zu seinem Vortheil den peruanischen Calender herauszugeben), ferner eine Hebammenschule; endlich eine Mittelschule (colegio de nuestra Señora de Guadalupe).

*) Es giebt in Peru viele Studirende der Rechte, zu viele sogar, wenn man erwägt, wie viele Advocaten ohne Praxis daselbst sich finden!

**) Und doch waren im gleichen Jahre in ganz Peru nur 123 Aerzte, worunter 57 in Lima.

***) Das ehemalige Guamanga.

Im Jahr 1856 hat die sociedad filotecnica in einem besondern Locale, wo sich auch eine Bibliothek befindet, öffentliche und unentgeltliche Vorlesungen über wissenschaftliche und literarische Gegenstände eröffnet. Leider ist trotz all dieses Eifers die Gleichgültigkeit für dergleichen noch ziemlich allgemein. Keine einigermaßen streng wissenschaftlich gehaltene periodische Revue z. B. hat sich bis jetzt in Lima längere Zeit halten können. Der Mercurio Peruano, dessen 4 letzte Bände von der akademischen Gesellschaft dieser Stadt herausgegeben wurden, war eine vortreffliche Sammlung von Aufsätzen und Denkschriften, welche man heutzutage noch mit Nutzen gebrauchen kann, aber man hat ihn eingehen lassen und er ist durch nichts ersetzt. Die Peruaner sind lebhaften und scharfblickenden Geistes, wißbegierig, sich für alles mögliche interessirend, aber nur eine kleine Weile lang: jede ein wenig andauernde geistige Anstrengung ermüdet sie. Sie sind gewandte Leute von feinem, weltmännischem Benehmen und von gutem Ton und Geschmack, aber unbeständig und schlaff.

Die in Lima errichtete Normalschule der Primärlehrer zählte im J. 1860 36 vom Staat unterhaltene und auf Kosten der Regierung unterrichtete Zöglinge, dazu noch 264 Externen. Die Primärschulen der gleichen Stadt zur selben Zeit beliefen sich auf 40, sowohl öffentliche, als private (einige unentgeltlich), mit 212 Lehrern und Lehrerinnen und 3619 Schülern beiderlei Geschlechts. In der ganzen Republik waren 790 Schulen, darunter 502 öffentliche (46 Knaben-, 52 Mädchenschulen), und 288 Privatschulen (respective 206 und 82); die Totalsumme der Schüler war 34,326 (29,687 Knaben und 4639 Mädchen). Wenn man die Bevölkerung der Collegien hinzurechnet, nämlich 4580 Zöglinge (2868 männlichen und 1702 weiblichen Geschlechts), so erhält man die Pauschalzahl von 38,906 Schülern und Schülerinnen, d. h. ungefähr 1/6 von der Zahl der Kinder in schulfähigem Alter, auf eine Bevölkerung, welche im J. 1860 nach den wahrscheinlichsten Berechnungen die Zahl 1,800,000 nicht überstieg.*) Wenn man nun noch die Zahl der Indianer in Rechnung nimmt, welche in großer Majorität sind, und beinahe gar keine Schulen haben, so wird man dieses Resultat in der That sehr befriedigend finden in Vergleich mit denen, welche die nördlicher gelegenen Staaten uns ergeben. Dabei wollen wir noch einmal daran erinnern, daß seit 1861 noch viele neue Schulen eröffnet worden sind.

VIII. Bolivia (Ober-Peru). Nach dem Oberstlieutenant Ondarza hätte im J. 1859 die Totalbevölkerung der bolivianischen Republik 1,742,352 Seelen betragen, zu drei Viertheilen Indianer oder Mischlinge; und dieser Zahl muß man noch ungefähr 245,000 Köpfe der unabhängigen Indianerstämme (tribus infieles) zurechnen. Die Gestaltung und Lage des Landes ist eine ganz eigenthümliche, und im ganzen die Entwicklung nationaler Kraft und Selbständigkeit wenig begünstigende. Die westlichen Hochländer sind vielleicht die am höchsten gelegenen Wohnplätze des Menschen, wo er überhaupt dauernd zu leben vermag: die Höhe der Stadt Potosí über der Meeresfläche ist z. B. nahezu die des Gipfels der Jungfrau in den Berner Alpen; daher herrscht hier, im Tropenlande, ein gemäßigtes Klima, aber der Boden ist relativ wenig fruchtbar, vollends in dem gegen das Meer hin liegenden Striche (Wüste von Atacama). Die östlichen Gegenden dagegen liegen im Tieflande, werden von einer großen Anzahl von Flußläufen bewässert, sind wärmer und außerordentlich fruchtbar. Dort treibt man Bergbau, hier vorzugsweise Viehzucht und führt ein Hirtenleben. Die Industrie und der Landbau sind nirgends zu einiger Bedeutung entwickelt. Auch der Handel ist wenig bedeutend, da Bolivia nur wenig Küsten hat und gewißermaßen vom Verkehr mit seinen Nachbarländern abgeschlossen ist, von welchen es einerseits durch einen Zweig der Andeskette und die Wildnis del gran Chaco getrennt wird, andererseits durch die endlosen Flächen

*) Die Volkszählung von 1862 soll die Zahl von 3,199,000 Seelen ergeben haben, die Indianer der Montaña nicht mitgerechnet. Diese Summe ist aber augenscheinlich übertrieben hoch (s. den Gothaer Almanach von 1872, S. 668).

gegen die Grenzen Paraguay's und Brasiliens hin. Ober-Peru hatte vordem eine eigenthümliche Civilisation, wie dies seine zahlreichen Ruinen beweisen; die Spanier scheinen nur Unterdrückung und Bettelarmut dahin gebracht zu haben. Die Revolution ist hier in Permanenz, wie in den meisten südamericanischen Republiken. Für Fremde ist eine Niederlassung in diesem Lande nicht sehr lockend, um so weniger, als sie keineswegs sicher sind, freundlich aufgenommen und behandelt zu werden. Trotz den intelligenten Anstrengungen einiger seiner ephemeren Präsidenten ist Bolivia im ganzen weit hinter Peru zurückgeblieben, mit welchem Staate es sonst mehr als eine frappante Aehnlichkeit zeigt.

Die Verwaltung ist ganz dem französischen System nachgebildet (Präfecten, Unterpräfecten u. s. f.). Frankreich ist allenthalben das Muster und Modell, hat man doch sogar den code civil ins Spanische übersetzt, unter dem Namen code de Santa Cruz. In den Schulen hat man die Lehrbücher ebenfalls bei den Franzosen entlehnt,*) aber darum ist das Volk noch nicht aufgeklärter geworden. Lust am Lesen findet sich nirgends, die Presse bringt fast nichts als Liedersammlungen,**) in politischen Dingen kennt man nichts als Schimpfen und Zungendreschen. Der Statistiker Dalence, wie er an das Capitel des öffentlichen Unterrichts kommt, erklärt, daß ihm die Feder aus der Hand falle . . . Alles ist regelrecht auf dem Papier; in Wirklichkeit ist alles elend bestellt, ausgenommen bis auf einen gewißen Grad in der Hauptstadt. Was ist zu machen, nocheinmal sei es gesagt, in solcher Abgeschiedenheit wie hier, und zugleich in einem Zustand permanenter Anarchie?

Es ist ein besonderer Minister des öffentlichen Unterrichts vorhanden, unter dessen Oberleitung die Vorstände der 3 Universitäten Chuquisaca (Sucre), La Paz und Cochabamba das ganze Unterrichtswesen lenken. Die Universität Chuquisaca, nach dem h. Franz Xaver benannt und von den Jesuiten gegründet, ist im J. 1845 reformirt und mit einer juristischen und medicinischen Facultät ausgestattet worden. Sie besitzt eine gute Bibliothek.***) Das erzbischöfliche Seminar ist zur Bildung der Geistlichen bestimmt, aber die Zöglinge können sich nach Belieben auch für einen andern Beruf vorbereiten. Man lehrt daselbst Latein, Mathematik (bis zur Differential- und Integralrechnung), Physik, Philosophie (Logik, Moral, Metaphysik), Theologie, Civil- und Kirchenrecht.†) In der gleichen Stadt findet sich auch noch eine höhere Schule, welche sich colegio de Junin nennt und Curse in lateinischer Grammatik, Mathematik, Mechanik, Logik und Moral giebt. Von den Universitäten de Sant Andrés (in LaPaz) und von Cochabamba kommen fast nur Advocaten. Man findet indessen in La Paz noch eine medicinische Schule, und, wie auch in Cochabamba, ein colegio superior de ciencias y artes. In der ganzen Republik zählt man 24 ähnlicher colegios, und zwar 8 de ciencias, mit 1070 Zöglingen (im J. 1846) und 16 de artes (letztere eine Art von Realschulen) mit 72 (?) Zöglingen. Die 4 höheren Mädchenschulen haben (ebenfalls 1846) nur 68 Schülerinnen.

Primärunterricht wurde 20,983 Kindern ertheilt, die in 796 öffentlichen und Privatschulen vertheilt sind. Die katholische Religion ist die allein geduldete; in jeder der 3 Diöcesen (La Paz, Santa Cruz de la Sierra, Cochabamba) ist ein Seminar eingerichtet. Der Staat hat die Güter der Geistlichkeit eingezogen, welche dafür eine äußerst kärgliche Besoldung empfängt, da die Staatsfinanzen fast erschöpft sind. In

*) Die Regierung hat eine Anzahl französischer Schulbücher übersetzen lassen, welche auch in Peru sehr beliebt sind. Die meisten dieser Uebersetzungen werden in Paris gedruckt.

**) Als eine der ehrenvollsten Ausnahmen darf man das schöne statistische Werk von Dalence nennen und die Geschichte Bolivias von Cortes.

***) S. H. Beck, Geographie und Statistik der Republik Bolivia (Petermanns geogr. Mittheilungen 1867. S. 317).

†) Wappäus S. 720.

den von den Chiquitosindianern heutzutage sehr dünn bewohnten Provinzen findet man einige Missionsdörfer; schöne Kirchen und alte Schulgebäude bezeugen den gedeihlichen Zustand, welchen die Jesuiten kurz vor der Aufhebung des Ordens hier erzielt hatten. Die Missionen unter den Moros sind längst zerfallen, die meisten dieser Indianer leben zerstreut in kleinen Haciendas, d. h. sie sind so ziemlich zu ihrer primitiven Lebensweise zurückgekehrt.

Die kleinen Städte des Departements von Santa Cruz zeigen eine eigenthümliche und nicht minder bedeutsame Erscheinung: es kommt hier im Durchschnitt kaum 1 Mann auf 15 Weiber. Diese Anomalie rührt von zweierlei Umständen her: einerseits ist es in den Bürgerkriegen vielfach vorgekommen, daß die Besiegten ohne Erbarmen niedergeschossen wurden; andererseits haben viele Männer die Gewohnheit angenommen, als Hagestolze auf entlegenen Farmen mitten unter den Indianern und nach deren Weise zu leben. Die Sitten haben natürlich unter einem so ungewöhnlichen Stande der Dinge gelitten: ein eigentliches Familienleben existirt da sozusagen nicht mehr; Liebeshändel und wilde Ausschweifungen ersticken wie Schlingpflanzen den Baum der Civilisation, und das schließliche Ergebnis ist physische Erschlaffung wie sittliche Entartung: die Folge davon aber ist eine merkliche Abnahme der Bevölkerung.

IX. Chile. Hier können unsere Blicke bei weniger betrübenden Bildern verweilen. „Es existirt irgendwo ein bescheidener, stiller Freistaat, der in den Handelscomptoirs der bedeutendsten europäischen Länder besser gekannt ist als bei dem höhern und niedern Publicum der alten Welt: ein Staat, der in Wahrheit ein 4000 Stunden weit in eine andere Hemisphäre verpflanztes Stück Europa darstellt, der durch seine freisinnigen Einrichtungen, seine Liebe zur gesetzlichen Ordnung, sein gleichmäßiges Vorgehen auf der Bahn des Fortschritts, seine großen territorialen Hülfsquellen, seine bedeutende Handelsthätigkeit, und einen andauernden Frieden, dessen Werth er zu schätzen weiß, in der That eine Ausnahmsstellung einnimmt gegenüber den andern Nationalitäten, welche den gleichen Ursprung haben: — dieser Staat ist Chile."*) Man kann zugeben, daß der patriotische Schriftsteller, welcher das geschrieben hat, die Dinge wohl bis zu einem gewißen Grade durch das Prisma seiner Vorliebe für seine Heimat sieht, allein es ist auch unbestreitbar, daß die Republik Chile, der Verfassung getreu anhängend, welche sie sich im J. 1833 gegeben hat, seit dieser Zeit einen immer mehr hervortretenden Contrast darstellt gegen ihre Nachbarrepubliken. Schon die Thatsache, daß unter allen spanisch-americanischen Staaten Chile der einzige ist, welcher eine regelrechte, nach einem rationellen Plan redigirte Statistik besitzt, ist ein Beweis seiner höheren Stellung. Indem man in dieser Statistik die verschiedenen Zweige des Staatsdienstes der Reihe nach studirt, gewinnt man die Ueberzeugung, daß überall Ordnung, geistiger und sittlicher Fortschritt und fortwährende Zunahme des materiellen Wohlstandes zu Tage tritt. Es ist am Platze hiebei zu bemerken, daß die weiße Race in Chile dominirt und der kaukasische Typus selbst bei den farbigen Leuten vorherrscht. Andererseits ist die Ausdehnung der Küstenlinie eine sehr beträchtliche, was von hoher Wichtigkeit ist; das Klima im ganzen ist gemäßigt, durchaus nicht ungesund; das Land ist reichlich bewässert, mehrere Flüsse sind schiffbar, andere sind schwer passirbare Gebirgsbäche — giftige Thiere sind selten, dagegen haben sich die europäischen Säugethiere vollkommen acclimatisirt und so sehr vermehrt, daß sie in einigen Gegenden verwildert vorkommen; Gewächse aller Art, zumal Futterkräuter, sind im Ueberflusse und in erstaunlicher Mannigfaltigkeit vorhanden; die Getreidearten gedeihen wunderbar; die Steinkohlengruben, werthvoller als Goldminen, bieten unerschöpfliche Ausbeute; mit einem Wort, Chile scheint von der Natur zum Wohnplatz einer arbeitsamen, friedliebenden Bevölkerung bestimmt zu sein. So geartet waren die Chilenen auch schon vor 1810

*) Essai sur le Chili par V. Perez-Rosales p. XIV.

dem Jahre der Umwälzung: die meisten lebten auf ihren Besitzungen auf dem Lande, in patriarchalischer Weise, und wußten ihre Zeit wohl auszufüllen. Der Einfachheit ihrer Sitten kam nur ihre naive Unwissenheit gleich. Da sie reichlich hatten, was zu des Lebens Nothdurft erforderlich ist, und wie ihre Väter, die meist aus Galicien stammten, auf unnöthigen Prachtaufwand nichts hielten,*) so empfanden sie auch kein Bedürfnis sich zu unterrichten.**) Ruhige Naturen, mehr bedächtig als wagehalsig unternehmend, waren sie wesentlich conservativ gesinnt, wie sie sich auch am Tage nach dem Tode Ferdinands VII. (1833) gezeigt haben, welcher bekanntlich das salische Gesetz zu Gunsten seiner Tochter Isabel aufgehoben hatte. Als ihnen endlich die Augen in Beziehung auf Spanien aufgiengen, entschieden sie sich erst nach langem Umhertasten für die republikanische Verfassung. Eine so radicale Aenderung der Regierungsform gieng gleichwohl nicht ohne einige Störungen der Ordnung von Statten; aber der gesunde Sinn des Volkes widerstand gefährlicheren Ausschreitungen, und zur Zeit der Unruhen von 1850, wie beim Beginn der neuen Staatsform, blieb der Sieg den gemäßigt liberalen Einrichtungen. Von diesem Zeitpunct an begann die Nation unter einsichtsvollen und aufgeklärten Präsidenten, unter welchen vor allem Don Manuel Montt — gegenwärtig Präsident des obersten Gerichtshofs in Santiago — zu nennen ist, allmählich sich zu emancipiren und das Vorbild Nordamerica's mit Nutzen zu dem ihrigen zu machen. Auf socialem und ökonomischem Gebiet sind immer noch manche Verbesserungen einzuführen, aber wenn die Dinge so fort gehen wie bisher, kann man sicherlich in wenigen Jahren die Worte des oben angeführten Publicisten ohne weiteres als buchstäbliche Wahrheit nehmen.

Sinn für die Wissenschaft ist in Chile plötzlich erwacht zur Zeit der Präsidentschaft Don Man. Montts, und der von diesem ausgezeichneten Staatsmann, welcher den Charakter seiner Landsleute gut kannte, gegebene Anstoß wirkt heutzutage noch kräftiger fort als je. Wir wollen einen flüchtigen Blick auf die in den letzten zwei Jahrzehenten umgebildeten oder neugeschaffenen Schuleinrichtungen werfen.

a. Primärunterricht. Als M. Montt die Zügel der Regierung ergriff,***) fand er sich in der angenehmen Lage, die Finanzen in ziemlich gutem Zustande anzutreffen, Dank dem Geiste der Ordnung und Sparsamkeit seines Vorgängers. Eine seiner ersten Sorgen war, diese vortheilhafte Lage zu benützen, um den öffentlichen Unterricht mit ausgiebigen Mitteln zu reorganisiren. Nach seiner Ansicht — und die meisten aufgeklärten Chilenen dachten hierin wie er — sollte die Volksschule der festeste Stützpunct für die republikanischen Einrichtungen sein.†) Durch einen Erlaß vom 12. Juli

*) Seit der Entdeckung der californischen Goldgruben ist man von der alten Einfachheit der Sitten ziemlich weit abgekommen. Die Chilenen lieferten nach Californien viel Getreide und Mehl, zu sehr hohen Preisen, und viele gewannen sehr ansehnliche Reichthümer, die sie aber nicht zu erhalten wußten. Die reichen Landeigenthümer ließen ihren Grundbesitz von Intendanten verwalten, bauten sich in Santiago wahre Paläste, oder wohnten gar in Paris. Es entstand für den Augenblick eine Art von socialer Erschütterung der Besitzverhältnisse, die Regierung mußte eine Hypothekenbank gründen, um den verschuldeten Grundbesitzern unter die Arme zu greifen. Dann kam eine Handelskrise, welche eine Reaction gegen den übermäßigen Luxus zur Folge hatte. Die noch immer gedrückte Lage bessert sich und wird allmählich wieder normal: die gemachten Erfahrungen werden schließlich nur zum Wohl des Ganzen gereichen, und wenn die unverhältnismäßige Ungleichheit des Geldbesitzes verschwindet, ist das keineswegs ein großes Unglück zu nennen.

**) Perez Rosales erinnert bei dieser Gelegenheit an das spanische Sprüchlein: Plata te dé Dios, hijo, que el saber poco te vale (a. a. O. S. 192; = Gott gebe dir Geld, mein Sohn, denn das Wissen hilft dir wenig).

***) Es geschah in einem kritisch aufgeregten Zeitpunct, aber, wie bereits bemerkt wurde, die Ruhe stellte sich alsbald wieder her.

†) In einer zu jener Zeit erschienenen Schrift lesen wir: La instruccion primaria es la piedra angular de una republica, como la ignorancia es la base de las monarquias absolutas.

1853 setzte er einen Preis von 1000 Pesos aus für die beste Abhandlung, in welcher folgende drei Fragen beantwortet sein sollten: 1) Welchen Einfluß hat der Volksschulunterricht auf die Sitten (costumbres), auf die öffentliche Moralität, auf die Industrie und die Entfaltung des Nationalreichthums? 2) Welche Organisation wird die angemessenste sein, mit Rücksicht auf die nationalen Eigenthümlichkeiten des Landes und seiner Bewohner? 3) Welches System wird das angemessenste sein, um die Kosten des Volksunterrichts bestreiten zu können? — Der Preis wurde am 16. Nov. 1855 auf den Vorschlag der Universidad de Chile den Herren Miguel Luis und Gregorio Victor Amunategui zuerkannt; drei andere Abhandlungen wurden der Ehre des Drucks für würdig erachtet. Wir brauchen nicht hinzuzufügen, daß die gekrönte Preisschrift der beabsichtigten Reform zu Grunde gelegt wurde.

In dieser Schrift finden wir eine summarische Statistik der im J. 1855 bestehenden Schulen; dieser früheren Statistik setzen wir hier die des J. 1863 gegenüber, um die zwischen beiden durchlaufene Bahn in ein helles Licht zu stellen.

	1855. Zahl der		1863. Zahl der	
	Schulen	Schüler	Schulen	Schüler
A. Oeffentliche Schulen.				
Für Knaben	394	15,707	399	24,167
Für Mädchen	95	4,297	189	11,303
zusammen:	489	20,004	588	35,470
B. Privatschulen.				
Für Knaben	194	5,879	236	7,287
Für Mädchen	105	939	161	4,960
zusammen:	299	6,818	397	12,247
Totalsummen:	788	26,822	985	47,717

So sind also im Laufe dieser acht Jahre 197 neue Schulen eröffnet worden, und zwar nur 47 Knaben- und 150 Mädchenschulen: aber die Totalsumme der Schüler und Schülerinnen hat zugenommen um 20,895, nemlich 9868 Knaben und 11,027 Mädchen.*) Im J. 1854 betrug die Gesammtbevölkerung der Republik 1,439,120 Köpfe; das Verhältnis der des Lesens Unkundigen zu denen, welche lesen konnten, war gleich 7,13 zu 1 für die Männer, und 13,63 zu 1 für die Weiber.**) Hier ist unwiderlegbar ein bedeutender Fortschritt. Indessen auf eine Bevölkerung von ungefähr***) 1,800,000 im J. 1863 zählte man 167,409 Knaben und 167,838 Mädchen von 7 bis 15 Jahren, d. h. in schulfähigem Alter: mithin empfiengen beinahe $^{6}/_{7}$ noch keinen Unterricht; ein Verhältnis, welches niedriger ist als in Peru. Der Minister des öffentlichen Unterrichts war der erste, welcher diese Thatsache in einem seiner officiellen Berichte hervorhob, indem er zugleich darauf hinwies, daß eine jährliche Summe von 970,000 Pesos erforderlich wäre, um die Intention des Gesetzes vollständig zu erfüllen, — statt der 208,000 Pesos, welche der Staat gegenwärtig dafür aufwende. Auch in dieser Beziehung ist Peru weiter vorangegangen, und zwar recht viel weiter! Allein die chilenische Regierung ist fest entschlossen vorwärts zu schreiten, und man darf auf den Erfolg ihrer Anstrengungen rechnen, weil sie von der öffentlichen Meinung unterstützt wird. Der Lehrer wird in Chile jetzt allgemein als ein nützlicher Bürger angesehen; er wird mit besonderer Rücksicht, um nicht zu sagen mit Hochachtung behandelt.

*) Im J. 1861 hatten die chilenischen Schulen 33,196 Schüler und Schülerinnen; im J. 1862 35,975; im J. 1863 47,717.

**) Wappäus giebt noch günstigere Ziffern: wir hatten uns natürlich an das chilenische Document.

***) Wir sagen: ungefähr, weil die allgemeine Volkszählung erst im folgenden Jahre Statt hatte. Sie ergab 1,819,223 Seelen.

Das Gesetz, auf welches soeben angespielt wurde, ist vom 24. Nov. 1860: es verordnet die Errichtung einer Elementarschule für je 2000 Einwohner, und zweier höherer Schulen (für die beiden Geschlechter je eine) in dem Hauptort eines jeden Departements. Auf dieser Grundlage blieben im J. 1863 noch 1670 Elementarschulen und 100 höhere Schulen zu gründen übrig. Da die Regierung mit ihren Mitteln allein nicht ausreichte, um alle Bedürfnisse zu befriedigen, so suchte sie Privatunternehmungen zu wecken und zu ermuthigen. Sie begünstigte die Bildung von Vereinen für den Elementarunterricht, nach Art der englischen Associationen; neuerdings hat der Verein von Santiago eine Art von gesetzlicher Weihe erhalten, indem seine Statuten officiell angenommen wurden.*) Die im J. 1855 gekrönte Preisschrift wollte dieses System nur mit großer Vorsicht angenommen wissen, unter Vorbehalten aller Art; aber man hat aus der Noth eine Tugend machen müßen.

Um es kurz zusammenzufassen, die Reform des Primärunterrichts ist in Chile nur erst angebahnt, aber unter günstigen Aussichten, und man kann Hoffnung auf die Zukunft haben. Die Staatsbehörde hat sich auch derer angenommen, welche in ihrer Jugend keinen Schulunterricht hatten erlangen können. Schon im J. 1855 gab es in der Republik 10 Schulen für Erwachsene; im J. 1863 waren derselben schon 30 für Männer vorhanden, nemlich 24 mit 1001 Schülern auf Kosten des Staatsschatzes, und 6 Privatanstalten mit 156 Schülern. Aber die einsichtsvollste und am dringendsten nothwendige Maßregel war ohne allen Zweifel die Gründung eines pädagogischen Seminars (Escuela normal de preceptores), welche unter die Aufsicht einer Universitätscommission gestellt ist.**) Im J. 1863 zählte man in ihr 116 Zöglinge, von welchen 36 am Ende des Schuljahrs ihr Diplom erhielten. Bei der Eröffnung wurden die jungen Leute in die Anstalt mit einer wahrhaft unbegreiflichen Leichtfertigkeit aufgenommen; einer der Inspectoren ließ bei einer seiner Visitationen zwei derselben ohne weiteres fortschicken, die es nicht dahin hatten bringen können, fertig und geläufig zu lesen. Mit der Zeit erst begriff man, daß die Qualität mehr wiegt als die Quantität, und indem nun der Unterricht wohl vorbereiteten Zöglingen ertheilt wurde, wurde er mehr und mehr gründlich und fruchtbar. Die Aufnahmsprüfung beschränkt sich übrigens immer noch auf sehr wenig: Lesen, Schreiben und die vier niederen arithmetischen Operationen; das ist alles oder beinahe alles. Die Examinanden müßen das 18. Jahr zurückgelegt haben und 1) ein Zeugnis ihres sittlich guten Betragens vorlegen, in welchem außerdem noch die Ehrenhaftigkeit ihrer Familie unter Bürgschaft eines glaubwürdigen Mannes bezeugt wird; 2) ein Gesundheitszeugnis, von einem Arzt ausgestellt. Ueberdies verpflichtet sich jeder Zögling der Normalschule schriftlich, daß er die Kosten seiner Ausbildung in derselben zurückerstatten werde, wenn er durch seine Schuld die Verpflichtungen nicht erfüllt, die er beim Eintritt übernommen hat. So muß er nach Beendigung seines Curses das Amt eines Lehrers an dem Orte übernehmen, welchen die Regiernng ihm anweist. Dagegen ist ihm ein Gehalt zugesichert, dessen Minimum 300 Pesos beträgt; die Höhe desselben ist übrigens je nach der Bedeutung der pueblos verschieden bemessen. Alle Zöglinge der Normalschule sind Internen: es ist ein wirkliches Seminar. Der Unterricht umfaßte im J. 1855 folgende Fächer: Erstes Jahr: Katechismus, Leseübungen, Kalligraphie, castilianische Grammatik und Geographie; Zweites Jahr: Moral des Evangeliums, Grund des christlichen Glaubens, Fortsetzung der Leseübungen, der Kalligraphie und der Grammatik, Arithmetik, Kosmographie; Drittes Jahr: Kaufmännisches Rechnen, Elemente der Geometrie und des Linearzeichnens, französische Sprache, heilige Geschichte,

*) Wappäus S. 804. Im gleichen Jahre, 1863, wurden die frères de la doctrine chrétienne ermächtigt, in Chile Schulen zu eröffnen.

**) Auch dies ist eine der Schöpfungen des hochverdienten Montt, aus dem J. 1843. Die Normalschule von Santiago ist nur um zwei Jahre jünger als die von New-York und von Massachussets.

Geschichte Chile's und Abriß der Geschichte America's, Elemente der Landwirthschaft, theoretische und praktische Pädagogik. Während der drei Studienjahre lernten die Zöglinge noch Singen und Turnen, und am Ende des dritten Jahres erhielten sie Unterweisung im Schutzpockenimpfen.*) — Dieses Programm scheint in der Folge verschiedene Aenderungen erlitten zu haben.

Eine ähnliche Anstalt wurde für die Lehrerinnen (preceptoras) errichtet, sie wird von Nonnen geleitet. Von 156 Lehrschülerinnen bestanden 7 die Schlußprüfung im J. 1863. Merkwürdig ist es, daß die Einrichtung der Normalschule für Mädchen im Senat auf Gegner stieß. Der Präsident dieses Collegiums selber, Don Fernando Lazcano, war es, welcher sich zum Wortführer der Opponenten machte, in der Sitzung vom 27. Juni 1853. Er behauptete, die Regierung verliere dabei ihre Mühe und ihr Geld, alle Normalerziehung in der Welt könne nicht verhindern, daß eine Lehrerin vom rechten Wege abweiche, wenn sie einen schlechten Mann heirathe, denn das Weib werde am Ende doch immer wie ihr Mann u. s. w. Diese seltsame Beweisführung hatte schließlich den ihr gebührenden Erfolg: doch nicht ohne daß sie einen Augenblick wirklich ernsthaft genommen worden war, in der Presse sowohl als in der Ständeversammlung.

Die Primärschulen zerfallen in vier Kategorieen: 1) die auf Kosten des Staats unterhaltenen esc. fiscales, 2) die auf Gemeindekosten unterhaltenen esc. municipales, 3) die von religiösen Corporationen geleiteten esc. conventuales,**) 4) endlich die esc. particulares. Die officielle Statistik von 1863 giebt uns folgende Uebersicht:

		Schulen.	Schüler und Schülerinnen.
Staatsschulen	für Knaben . . .	336	20,208
	für Mädchen . . .	153	8,204
Gemeindeschulen	für Knaben . . .	50	2,758
	für Mädchen . . .	30	2,156
Klosterschulen	für Knaben . . .	13	1,201
	für Mädchen . . .	6	943
Privatschulen	für Knaben . . .	236	7,287
	für Mädchen . . .	161	4,960
		985	47,717

Unter diesen Schulen sind die sogenannten höheren Primärschulen (escuelas superiores) nicht mitbegriffen, deren Anzahl übrigens noch nicht beträchtlich ist. Man lehrt in denselben außer den Lehrgegenständen des Elementarunterrichts (diese sind: Religion, Lesen, Schreiben, Elemente der praktischen Rechenkunst, das gesetzliche System der Maße und Gewichte) noch castilianische Grammatik, die ganze Arithmetik, Linearzeichnen, einen kurzen Abriß der Geschichte Chile's, die Verfassung des Freistaats und die doppelte Buchhaltung. Der Rahmen des Elementarunterrichts soll sich übrigens erweitern, in dem Maße wie die Umstände es gestatten; gleicherweise richtet man sich in den escuelas superiores nach den Mitteln, über welche man zu verfügen hat, und nach den localen Bedürfnissen. So kommt es, daß in einigen derselben das Programm auch noch Lehrcurse in der Landwirthschaft, in der technischen Chemie, Gesundheitslehre, Musik, Gesang, Turnen aufgenommen hat. Diese höheren Schulen sind vorzugsweise in den Districten errichtet, welche keine Lyceen haben: sie würden noch mehr leisten, wenn das Budget des öffentlichen Unterrichts so groß wäre, wie der Eifer der Regierung.

Dieser letztere Punct ist bereits berührt worden. Wir fügen hier bei, daß im J. 1862 die Summe, welche für den Primärunterricht verausgabt wurde, auf 269,924 Pesos sich belief, wovon 203,823 vom Staat, 66,101 von den Gemeinden geliefert wurden. Ferner erforderte die Normalschule für Lehrer 24,732 Pesos, die für Lehrerinnen

*) Amunategui S. 182.

**) Diese Corporationen haben im J. 1830 ihr Besitzthum nur unter der ausdrücklichen Bedingung behalten, daß sie Schulen eröffnen sollten. Sie besitzen heutzutage auch noch einige colegios (s. unten).

9400. Die Kosten der Oberaufsicht endlich nahmen 21,000 Pesos in Anspruch, nemlich 17,000 für Besoldungen eines Generalinspectors und 14 Provincialinspectoren, nebst 4000 Pesos für ihre Reisediäten. So ergiebt sich als Gesammtsumme 325,056 Pesos, und das ist notorisch unzulänglich. Da die älteren Ersparnisse erschöpft waren, mußte man Mittel suchen, um Geld zu schaffen. Zur Zeit seiner ersten Präsidentschaft hatte Montt den Zehenten in eine Grundsteuer zu Gunsten der Kirche und Schule verwandelt: aber er hatte sich dabei bedeutend verrechnet! Es giebt wohl einige Stiftungen: ein und anderer edeldenkender Privatmann hat da und dort der Schule seiner Vaterstadt oder seines Heimatdorfes eine Rente vermacht, aber alles das will nicht viel sagen. Sollte man von den Söhnen der wohlhabenden Familien ein Schulgeld zahlen lassen? Man würde beinahe nichts erhalten, denn die öffentlichen Schulen werden hauptsächlich nur von armen Kindern besucht: die andern gehen in eine Privatschule oder haben Hauslehrer. Die Damen von Santiago haben einen Wohlthätigkeitsverein gestiftet, welcher Lotterien veranstaltet, deren Ertrag für die Erziehung armer Mädchen bestimmt ist; das ist wiederum nur ein Tropfen ins Meer; und es fragt sich erst noch, ob es wohlgethan ist, zu solchen Mitteln zu greifen. — Die Staatsbehörde muß sich einstweilen gedulden, jedenfalls thut sie für jetzt was sie kann. Man eröffnet jedes Jahr einige neue Schulen, man baut, man reparirt Schullocale, — man begnügt sich damit, langsam fortzuschreiten, aber man schreitet immerhin fort.*) In der letzten Zeit hat man auch einige Kleinkinderschulen gegründet.

Die Geistlichkeit macht sich in den Primärschulen nichts zu thun, als daß sie den Religionsunterricht überwacht, und vorkommenden Falls an die competente Civilbehörde berichtet, wenn sie über Misbräuche in dieser Richtung Bemerkungen zu machen Anlaß gefunden haben sollte. Das Verhältnis zwischen Kirche und Staat ist hier kein so gespanntes wie in den andern südamericanischen Freistaaten.**)

b. Mittlerer Unterricht. Die umstehende Tabelle, welche Wappäus***) dem Anuario estadistico de la republica de Chile entlehnte, erspart uns eine längere Auseinandersetzung: sie bezieht sich auf das J. 1863.

Man sieht, daß unter den colegios fiscales vier bischöfliche Seminare (seminarios conciliares) aufgeführt sind. Sie werden nemlich vom Staat unterstützt, namentlich in Santiago, wo unabhängig von den Classen in den alten Sprachen ein philosophischer und zwei theologische Curse gehalten werden. Die weltlichen liceos und colegios stehen unter der Aufsicht der Universität, aber der Einfluß der Regierung ist hier ein sehr mächtiger, insofern als die Ernennung und Abberufung der Professoren in Wirklichkeit ihr anvertraut sind. Der Unterricht ist unentgeltlich. Man hat in der letzten Zeit bemerkt, daß das Studium der classischen Sprachen eine Einbuße erlitten hat zu Gunsten der exacten Wissenschaften. Die tüchtigsten Männer bedauern das, die Gymnastik des Geistes fehlt einem solchen Studium, und selbst vom Standpunct jener Wissenschaften

*) Das gesammte Budget der Staatseinnahmen, welches im J. 1864 nur 6,654,912 Pesos betragen hatte, hob sich im J. 1867 auf 9,756,838 P., im J. 1868 auf 10,694,974 P., und im J. 1869 auf 11,484,806 P. Allerdings haben sich auch die Ausgaben in gleichem Verhältnis vermehrt; — man hat Eisenbahnen bauen müßen! Der Credit der Republik steht doch so fest wie jemals.

**) Der katholische Cultus ist der einzige, dessen öffentliche Begehung officiell geduldet ist, übrigens sind die Protestanten ziemlich zahlreich in den Seehäfen und in der deutschen Colonie von Llanquihuë. Der römische Klerus ist, was die Ernennung zu höheren kirchlichen Würden betrifft, unter das Patronat des Präsidenten der Republik gestellt. Die Veröffentlichung der päpstlichen Bullen, der bischöflichen Hirtenbriefe ꝛc. ꝛc. ist gleichfalls seinem Placet unterworfen. Es hat das gewiße Reibungen zur Folge gehabt: man hofft indessen durch ein Concordat sich zu verständigen. Das war schon der Gedanke Pius' IX. im J. 1824, als er einige Zeit in Chile als Secretär des apostolischen Vicars zubrachte.

***) Nachträge, S. 889.

aus bleiben die Erfolge hinter den Leistungen zurück, welche wahrscheinlich bei einer Methode erzielt worden wären, die mehr derjenigen unserer Gymnasien gliche. Gewiße colegios, z. B. das von Copiapó, werden von Ordensleuten geleitet (hier von den religiosos de los sagrados corazones de Jesus i Maria). Der Unterricht ist nicht überall wie er wohl sein sollte: an einem Orte nehmen die äußerlichen Uebungen engherziger Religiosität zu viel Zeit weg, an einem andern machen sich die abenteuerlichsten modernen Ideen breit. Die Preisvertheilungen werden mit all dem Pomp gefeiert, an welchem die südeuropäischen Völker und ihre Abkömmlinge so großes Gefallen finden; die mit Lorbeerkränzen behängten Schüler werden auf diese Art gar zu leicht verleitet, über ihre Verdienste sich Illusionen zu machen, und wie sie, so schlagen am Ende auch die Lehrer solche Triumphe höher an als das Wissen selbst.

Die Provin iallyceen haben im J. 1862 dem Staate die Summe von 47,713 Pesos gekostet.

Namen der Provinzen.	Colegios conventuales.		Colegios particulares.		Colegios fiscales.				Zahl der Anstalten.	Zahl der Zöglinge.
					Seminarios.		Liceos.			
	Zahl der		Zahl der		Zahl der		Zahl der			
	Anstalten.	Zöglinge.	Anstalten.	Zöglinge.	Anstalten.	Zöglinge.	Anstalten.	Zöglinge.		
Atacama	—	—	2	119	—	—	1	56	8	175
Coquimbo	—	—	1	34	1	(a)	1	253	3	287
Aconcagua . . .	—	—	1	131	—	—	1	186	2	317
Valparaiso . . .	—	—	19	1,123	—	—	—	—	19	1,123
Santiago	6	210	22	1,198	1	177	2	885	31	2,470
Colchagua . . .	—	—	—	—	—	—	2	842	2	842
Talca	—	—	5	126	—	—	1	119	6	245
Maule	—	—	—	—	—	—	1	34	1	34
Nuble	—	—	—	—	—	—	1	50	1	50
Concepcion . . .	—	—	2	115	1	(a)	1	558	4	673
Arauco	—	—	—	—	—	—	—	—	—	–
Valdivia	—	—	1	22	—	—	1	21	2	43
Llanquihuk . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Chiloé	—	—	—	—	1	(a)	1	38	2	33
Die ganze Republik	6	210	53	2,868	4	177	13	2,537	76	5,792

(a) Die Zöglinge dieser Anstalten sind denen der Lyceen der Provinz beigezählt. Nicht mitgerechnet sind in dieser Tabelle die Zöglinge der vom Staate unterhaltenen Specialschulen, nämlich der Militärschule in Santiago, mit 40 Plätzen, der nautischen Schule in Valparaiso mit 26 Zöglingen, der Steuermannsschule zu Ancud mit 14 Schülern und der Kunst- und Gewerbeschule zu Santiago mit 100 Zöglingen, u. a. (siehe d).

c. **Höherer Unterricht.** Auf die Gefahr hin, die uns vorgezeichneten Grenzen zu überschreiten, können wir eine Anstalt nicht mit Stillschweigen übergehen, welche Chile's Ruhm ist, und auf welche die civilisirtesten Staaten mit Recht stolz sein könnten. Es ist dies das **Instituto nacional**, von welchem die universidad de Chile selbst nur eine Section darstellt, und welches außerdem ein großes in zwei Abtheilungen auseinandergehendes Gymnasium (Humaniora und Realien) und eine sociedad de las ciencias umfaßt: es verwirklicht in der That buchstäblich die Idee der universitas scientiarum. Dieses Institut hat ganz allmählich eine sehr ansehnliche Bedeutung erlangt. Indem man ein in großartigem Stil ausgestattetes Gymnasium damit verband, hatte man die Absicht, den einzelnen Facultäten ein regelmäßiges Contingent von wirklich fähigen und für das akademische Studium wohl vorbereiteten Zuhörern zu liefern. Dieses Ziel ist in allem Ernst erreicht worden. Schon lange bemerken Reisende bei den Bewohnern Santiago's im Vergleich mit denen der übrigen Städte des Landes eine thatsächliche Ueberlegenheit in Hinsicht auf Bildung und Kenntnisse. Das alte in der Hauptstadt von den Jesuiten gegründete colegio de San Xavier gieng nach der Unterdrückung des Ordens an die Dominicaner über und erhielt im J. 1783

den Rang einer Universität unter dem Namen de San Felipe, die gegenwärtige Universität ist an dessen Stelle getreten im J. 1842, und wurde als eine innig mit dem Staat verbundene Corporation organisirt. Die Ernennung der Professoren kommt der Regierung zu, welche unter drei von der betheiligten Facultät beim Eintreten einer Erledigung vorgeschlagenen Candidaten ihre Wahl trifft. Patron der Universität ist der Präsident der Republik, der Minister des öffentlichen Unterrichts ist Vicepatron. Der Rector wird von dem Patron aus drei von den vereinigten sämmtlichen Professoren bezeichneten Candidaten gewählt, sein Mandat kann stets wieder erneuert werden. Jede Facultät hat ihren Decan, welcher auf gleiche Weise von dem Patron gewählt wird (die Facultät schlägt drei Candidaten vor). Der älteste Decan ist Vicerector und vertritt im Verhinderungsfalle das Haupt der Universität, sowie dieses (der Rector) im Professorencollegium (Senat) in Abwesenheit des Patrons und Vicepatrons den Vorsitz führt. Der Universitätsrath (consejo de la universidad) ist mit verschiedenen administrativen Geschäften betraut, unter anderm mit der Verwaltung der Fonds; er besteht aus dem Rector, aus zwei von der Regierung ernannten Abgeordneten, aus den Decanen der Facultäten und einem Generalsecretär. Die Facultäten sind fünf an der Zahl: Philosophie und Philologie, Jurisprudenz und politische Wissenschaften, Naturwissenschaften und Mathematik, Medicin und Theologie. Sie zählen in allem 25 Lehrstühle, deren gegenwärtige Inhaber der Mehrzahl nach ausgezeichnete Gelehrte sind, welche von der Regierung aus Deutschland und aus Frankreich berufen wurden und eine Besoldung von jährlich 1000—2000 Pesos genießen. Die Universität ist auch sonst reich dotirt: die Sammlungen sind sehr vollständig und besitzen ausgezeichnete von den geschicktesten Mechanikern Europa's hergestellte Instrumente. Im J. 1864 votirte der Congreß 50,000 Pesos für die Vergrößerung der Universitätsgebäude, welche seitdem nun auch das Gymnasium oder die „vorbereitende Section" enthalten. Im J. 1863 betrug die Frequenz der Facultäten 370 Studenten. Der Unterricht wird auf ausgezeichnete, den Hochschulen unseres Erdtheils vollkommen ebenbürtige Weise ertheilt. Das von der Hochschule ausstrahlende Licht übt auch auf das ganze Land, und auf den öffentlichen Unterricht in allen seinen Stufen einen sehr bedeutenden Einfluß, da das Gesetz die Leitung des gesammten nationalen Volksschulwesens, sowie die Inspection aller Anstalten für den Secundärunterricht der Universität anvertraut hat. Seit 1844 giebt dieselbe ein officielles Jahrbuch heraus, die Anales de la Universidad de Chile, durch welches sie in Verbindung tritt mit den gelehrten Instituten ersten Ranges in beiden Hemisphären. Man findet darin nicht bloß die Statuten und Verordnungen, welche die Universität betreffen, die Erlasse der Regierung, die Acten des Universitätsraths und der Facultäten, sowie die Chronik des Instituts, sondern namentlich auch von den Professoren verfaßte Dissertationen, wissenschaftliche Berichte und Notizen, die zum Druck zugelassenen Abhandlungen für die Erwerbung des Doctortitels, endlich die von dem Instituto nacional gekrönten Preisschriften.

Außer den gewöhnlichen Cursen hat das Institut ganz wie das Collége de France einen reichen und mannigfaltigen Kreis von Vorlesungen angeordnet, um das gebildete Publicum auf der Höhe der fortschreitenden Wissenschaft zu erhalten. So werden denn hier öffentlich über das Naturrecht, über internationales Recht, über politische Oekonomie, über Mathematik und Naturwissenschaften Vorträge gehalten, die man sehr zu würdigen weiß. Alle die Männer, welche am Institute Lehrstellen begleitet haben, bleiben durch eine Art von Verbrüderung mit demselben verbunden, und das giebt vollends dieser trefflichen Anstalt in Wahrheit den Charakter einer Akademie. — Die dritte Section des Instituts besteht in einer Schule der schönen Künste (Seccion de Bellas Artes), welche eine Classe für Zeichen- und Malunterricht hat (mit 22 Zöglingen im J. 1863), eine Classe für Sculptur (7 Zöglinge) und eine Classe für Architectur (10 Zöglinge). Im Vorbeigehen wollen wir hier bemerken, daß die Zöglinge, welche dreimal hintereinander beim Concurse den ersten Platz erhalten haben, ein Stipendium

von 10 Pesos monatlich genießen. Die Ausgaben des Staats für das Institut und die damit verbundenen Schulanstalten beliefen sich im J. 1862 in runder Summe auf 95,500 Pesos.

Mehrere höchst bedeutende wissenschaftliche Anstalten schließen sich ferner an die Universität an, in der Art, daß sie von Professoren derselben geleitet werden. In erster Linie nennen wir das Observatorio astronómico, gegründet von Professor Gerling aus Marburg, einem Schüler von Gauß, gegenwärtig geleitet von einem seiner Schüler, Carlos Moesta, welcher der gelehrten Welt bekannt ist durch seinen Bericht über die totale Sonnenfinsterniß von 1858. — Sodann das Museo nacional, dessen Director ein Deutscher ist, R. A. Philippi, Professor der Naturgeschichte an der Universität; eine sehr reiche Sammlung von Naturgegenständen, welche im Lande selbst vorkommen, ist hier namentlich sehr bemerkenswerth. — Endlich verdient die Nationalbibliothek Erwähnung: sie enthielt schon 35,000 Bände im J. 1863 (eine ziemlich bedeutende Anzahl politischer Journale mitgerechnet); seitdem hat man regelmäßig bedeutende Anschaffungen gemacht, vorzugsweise aus Europa. Die Lesesäle sind leidlich besucht, zumal von Studenten.*) Die auf das Observatorium im J. 1862 verwendete Summe betrug 5345 Pesos; auf die Bibliothek und das Museum zusammengenommen kamen 7527 Pesos.

d. Specialschulen. Santiago besitzt eine Kunst- und Gewerbeschule (Escuela nacional de artes i oficios) mit einer Maschinensammlung; eine Militärakademie (Escuela militar oder Maestranza); eine Schule für Landwirthschaft und Thierheilkunde, mit einer Musterfarm (Quinta normal) und einer kostbaren Sammlung von Nahrungs- und Futterpflanzen; eine Hebammenschule (Colegio de Obstetricia); eine Taubstummenanstalt, gegründet im J. 1852 und provisorisch im Local der Normal-Lehrerschule untergebracht; endlich ein Musikconservatorium (Conservatorio nacional de música). — In der Provinz nennen wir zuerst die Bergwerksschule zu Copiapó (Gremio de minéria), welche zugleich mit der Ueberwachung der Minenausbeute in ihrer Nachbarschaft beauftragt ist. Sie besitzt ein schönes und gutes chemisches Laboratorium. Ihre Dotation besteht in einer Abgabe von einem Dreiviertelsreal auf jede aus den Minen gewonnene Mark Silber; im Nothfall erhält sie eine Staatsunterstützung. — Die nautische Schule (Escuela naval) hatte bis 1858 eine Section der Militärakademie von Santiago gebildet; man hat sie nach Valparaiso übersiedelt, wo sie ihren naturgemäßen Platz hat. — Eine Steuermannsschule (Escuela de marina) ist in Ancud errichtet; eine Kunst- und Gewerbeschule in Talca; endlich besitzen Valparaiso und Quillota jedes eine Handelsschule (Colegio mercantil).

e. Volksbibliotheken. Diese vortrefflichen, gegenwärtig schon sehr zahlreichen Anstalten stellen der großen Masse des Publicums bis in die entlegensten Provinzen eine Auswahl von guten Büchern zur Verfügung, welche die Regierung vornehmlich aus Europa und aus den Vereinigten Staaten Nordamerica's kommen läßt. Die chilenische Presse beginnt übrigens bereits ebenfalls ein Contingent dazu zu stellen, zumal im Fache der Schulbücher und derjenigen Literatur, welche die Wissenschaften populär darstellen will. Die Einrichtung der Volksbibliotheken steht im Zusammenhang mit dem System des Volksschulunterrichts, insofern als die meisten dieser Bücherniederlagen neben den Schulen errichtet sind, und unter die Lehrer jährlich Bücher vertheilt werden. Die schon mehrfach citirte im J. 1855 gekrönte Preisschrift empfahl diese Neuerung angelegentlich; der Präsident Montt nahm die Idee mit allem Eifer auf und führte sie ins Leben ein. Im J. 1862 haben die Volksbibliotheken 4471 Pesos gekostet.

Eine Schattenseite hat übrigens das Gemälde doch auch. In Chile wie in Peru sind die Sitten nicht sehr streng, um nicht mehr zu sagen: wenn man nemlich aus der

*) Wappäus S. 897.

Anzahl der natürlichen Kinder solche Schlüsse ziehen darf. Dagegen sind Verbrechen merklich seltener, als in den Nachbarstaaten. Der Chilene ist sanften Charakters, wohlwollend und ordnungsliebend, Angriffe auf Personen sind seltener als Diebstähle, auch die letztern sind nicht häufig. Im Gegensatz zu den meisten andern spanisch-americanischen Republiken ist Chile ein gastfreies Land; man sieht es gerne, wenn Fremde daselbst ein zweites Vaterland finden; vielleicht ist sogar dieses überaus freundliche Entgegenkommen gegen Ankömmlinge eine der Ursachen der oben schon erwähnten Sittenlosigkeit.*) Wir müßen uns indessen in dieser Beziehung vor Uebertreibungen hüten; der Grund der Bevölkerung ist keineswegs verdorben. Man hat den Chilenen oft vorgeworfen, daß sie ihre Vorbilder zu ausschließlich in Frankreich suchen und geistige Nahrung zu gerne aus der Pariser Feuilletonsliteratur holen, welche allerdings nicht gerade durch Achtung vor der Familie glänzt. Seit einigen Jahren fangen die Deutschen an zahlreicher einzuwandern: ihr Einfluß wird sicherlich wohlthätig auf das Land wirken. Möge nur der Frieden erhalten bleiben; möge die Verbreitung der Aufklärung dazu beitragen, auch die Liebe zu der sittlich veredelnden Arbeit zu fördern, und der Nation eine größere Zuversicht in ihre eigene Kraft einflößen! Eine glänzende Zukunft scheint jedenfalls dem chilenischen Freistaat vorbehalten zu sein.

X. Argentinische Republik. Auf einer Oberfläche, welche man auf 57,870 Quadratlieues (1,562,397 Quadratkilometer) schätzt — also dreimal so groß als Frankreich**) — zählte die argentinische Republik im J. 1869 nicht mehr als 1,736,922 Einwohner, von denen 303,643 in den Hauptorten der Provinzen wohnten, in Buenos Aires allein 177,787, wovon 88,126 Ausländer. Auch wenn man die wilden Indianer mitrechnet, deren Anzahl***) mit Sicherheit festzustellen übrigens nicht leicht ist, kann man sagen, daß ⁹/₁₀ dieses ungeheuren Gebiets, in welchem sich die Natur doch verschwenderisch mit ihren Gaben gezeigt hat, noch eine Wildnis sind. Die Einwanderung beginnt sehr bedeutende Verhältnisse anzunehmen. Die mittlere Zahl der in einem Jahre einwandernden Fremden, welche vor 15 Jahren noch nicht 6000 Köpfe betrug, hat jetzt die Zahl 40,000 bereits überschritten. Obwohl an sich noch nicht beträchtlich groß, legt dieses neue Element doch ein Gewicht in die Wagschale, insofern als z. B. die größere Hälfte der Provinz Buenos Aires schon jetzt von Menschen rein weißer Abkunft, ohne Mischung, bewohnt wird. Andererseits ist zu bemerken, daß die Lebensweise der verschiedenen Gruppen der Bevölkerung, wenn wir das ganze Gebiet überblicken, auffallende Gegensätze darbietet, welche bisher hier zu Lande ein Hindernis waren, daß die weiße und die dunkleren Racen sich in gleichem Grade mischen konnten, wie in den Nachbarstaaten. Ja noch mehr, gerade in Folge des Unterschieds in Hinsicht der geistigen Entwicklung zwischen Städten- und Landbewohnern hat sich zwischen beiden ein höchst beklagenswerther Antagonismus erzeugt. Die Geschichte des Landes seit dem Befreiungskriege ist sozusagen nichts als ein Gewebe von Verbrechen und Gewaltthaten.

Domingo F. Sarmiento, Mitglied der Universität von Chile, gewesener Director der Normalschule von Santiago, heutzutage Präsident der argentinischen Republik, in welcher er geboren ist, hat im J. 1845 ein höchst merkwürdiges Buch über die Sitten seiner Landsleute geschrieben,†) dessen Titel »Civilizacion i Barbaria« in zwei Worten den schroffen Gegensatz ausspricht, den wir vorhin bereits bezeichnet haben. Buenos

*) S. Perez-Rosales S. 193. Vergl. Voyages et aventures au Chili, par le Dr. Félix Maynard. Paris 1858. 12°.

**) Die Republik macht überdies noch Anspruch auf den gran Chaco argentino, auf Patagonien und auf die Pampas argentinas, d. h. auf 126,870 Quadratlieues oder 3,425,287 Quadratkilom. mit 1,833,142 Bewohnern.

***) 100,000 nach der einen Angabe, 300,000 nach der andern.

†) A. Giraud hat davon im J. 1853 eine französische Uebersetzung gegeben, mit interessanten Anmerkungen, Paris 1853. 12°. Nach dieser Uebersetzung citiren wir.

Aires rühmt sich das Athen des Südens zu sein; aber man gehe hinaus in das weite Flachland und frage den Gaucho, den Hirten, der unabhängiger ist als der Araber der Wüste, was er denke von der europäischen Civilisation, und er wird entweder verächtlich mit den Achseln zucken, oder sein Auge wird aufblitzen von glühendem Haß. Er will weder von Regierung, noch von Gemeindewesen, noch von Polizei etwas wissen; ihm graut vor allem, was von Buenos Aires gekommen ist, ihm graut „vor den Ketten, vor den Vertilgungsbefehlen, vor den subalternen Tyrannen!“ auch hat er sich zu rächen gewußt, indem er in der Hauptstadt die Schreckensherrschaft Rosa's möglich machte.*) Die ungeheure Ausdehnung des Flachlandes setzt bis heute der Durchführung irgend einer Art von öffentlicher Ordnung ein unüberwindliches Hindernis entgegen; die Familien leben zerstreut in vereinzelten, mehrere Stunden von einander entfernten estancias; die bürgerliche Gesellschaft ist sozusagen aufgelöst, es existirt nur noch die einzelne Familie ohne weitere Verbindung; ein Zustand der Dinge, der vielleicht einzig in seiner Art in der modernen Welt dasteht. Walter Scott nennt irgendwo die Gauchos christliche Wilde; und er hat nicht Unrecht. Die Einöde hat einen früher civilisirten Stamm zur Barbarei zurückgeführt: Todfeind der umherwandernden Indianer in seiner Nähe, hat er doch deren Wesen angenommen, nur mit dem Unterschiede, daß jedes Familienhaupt ein abgegrenztes Stück Landes sich angeeignet hat und sich als dessen Eigenthümer ansieht. „Es ist das gerade Gegentheil von dem römischen Municipium, welches innerhalb der Stadtmauern die ganze Bevölkerung vereinigte, die von hier aus die umliegenden Felder bebaute. Daraus entsprang eine starke soziale Organisation; ihre wohlthätigen Folgen sind noch heute fühlbar, sie haben die moderne Civilisation vorbereitet. Die argentinischen Bauern gleichen den slavischen Stämmen, nur daß diese Ackerbauer waren, und daher mehr fähig sich regieren zu lassen; auch gieng bei den letzteren die Zerstreuung der Bevölkerung nicht so weit. Jene unterscheiden sich ferner von den Nomaden dadurch, daß diese in Gesellschaft umherziehen, obwohl sie keinen Grundbesitz haben. Endlich haben sie auch eine gewiße Aehnlichkeit mit der feudalen Gesellschaft des Mittelalters, wo die Barone auf dem Lande wohnten, und von da aus die Städte befehdeten und die Felder verwüsteten; nur fehlt hier der Baron und seine feudale Burg.“**) Der Bewohner der Pampas hat wenig Bedürfnisse, seine Herden überheben ihn der Arbeit; aber er hat keine Gelegenheit wie der Römer, seine überschüssige Kraft zu verwenden; er bleibt in seiner Vereinzelung stationär: „die res publica existirt nicht für ihn.“ Lassen wir Sarmiento noch weiter das Wort: „Der sittliche Fortschritt, die geistige Bildung, welche in einem Araber- oder Tatarenstamme vernachläßigt werden, sind hier nicht bloß vernachläßigt: sie sind geradezu unmöglich. Wo soll man die Schule errichten? An welchem Ort sollen die Kinder, welche nach allen Richtungen hin zehn Leguas von einander entfernt sind, ihren Unterricht erhalten? — Auch die Religion leidet unter den Folgen dieser Zersplitterung der Gesellschaft. Der Kirchsprengel existirt nur dem Namen nach: die Kanzel hat keine Zuhörer; der Priester verläßt die einsame Kapelle oder verkommt in Unthätigkeit; die Laster, die Simonie, die hier normale Barbarei bringen bis in seine Zelle, und seine moralische Ueberlegenheit wird zur Quelle des Ehrgeizes und der Glücksjagd, er wird am Ende wohl Parteiführer, Bandenchef.“ — „Das Christenthum, wie die spanische Sprache, besteht noch gleichsam als Tradition, die sich fortpflanzt, aber verdorben, mit grobem Aberglauben umwuchert, ohne Unterricht, ohne Gottesdienst, ohne Ueberzeugungen. Man muß diese Leute, die vom Spanier nichts als die Sprache und einige confuse Religionsbegriffe bewahrt haben, man muß sie selber sehen, um ihre unbändige, stolze Sinnesart zu verstehen, wie sie im Kampf des isolirten Menschen mit der wilden Natur sich ausbildet; man muß diese bärtigen Gesichter sehen mit einem feierlich ernsten Ausdruck, wie die

*) Sarmiento S. 7.
**) Derselbe S. 18.

der Araber, der Asiaten, um das geringschätzige Mitleid zu begreifen, welches ihnen der Anblick eines Städtebewohners, eines Stubenhockers einflößt, der vielleicht eine Menge Bücher gelesen haben mag, aber keinen wilden Stier niedergeschlagen, kein Pferd einfangen kann im freien Blachfeld, zu Fuß, ohne eines anderen Mannes Beihülfe; der nie einen Tiger gestellt hat und ihm entgegengetreten ist, den langen Dolch in der einen Hand, um die andere den Poncho *) gewickelt, den er ihm in den Rachen schiebt, während er ihm den Dolch ins Herz stößt und ihn todt zu seinen Füßen streckt." **) So entwickelt das Leben in der Wildnis bei dem Gaucho die physischen Fähigkeiten auf Kosten der geistigen, aber zugleich einen unsäglichen Stolz und eine Energie, die vor nichts erschrickt. Und unter dieser rohen Außenseite liebt er doch jene zwei Künste leidenschaftlich, welche am ehesten die Sitten mildern: Poesie und Musik.***) Er dichtet selber die Verse, die er singt, und sagt: wer nicht Musik versteht, der ist kein Argentiner! Der Reisende Head giebt ihm das Zeugnis, sein Gemüth sei zwar wild wie sein Leben, aber doch edel und gut.

Ganz verschieden ist die Bevölkerung der Städte, die wenigstens äußerlich civilisirt ist bis zur Ueberfeinerung, erpicht auf europäische Moden und Bräuche, im übrigen leichtfertig und verweichlicht, ohne ein erhabenes Ideal, gierig nach materiellen Genüssen haschend, und zu alledem noch recht hartherzig nach dem Gewinn jagend, der die Mittel zum Genießen schafft. Man darf indessen mit der Mehrzahl der Reisebeschreiber wohl auf den schneidenden Gegensatz aufmerksam machen zwischen Buenos Aires, „wo alles Neuerung, Revolution, Unruhe ist," und Córdova, der durch literarische und religiöse Erziehung echt spanischen Stadt, die systematisch feindselig ist gegen alle Neuerung; jene ist der Mittelpunct der Progressistenpartei geworden, von der Schule Bentham's, Rousseau's, Montesquieu's und der ganzen französischen Literatur; diese das Bollwerk der Conservativen geblieben, getreu den castilianischen Ueberlieferungen, die ihre Lehren aus den Acten der Concilien und den Commentaren des römischen Rechts schöpft. Auf beiden Seiten wird, beiläufig gesagt, das Studium der Rechtsgelehrsamkeit am eifrigsten betrieben, weil die Männer der — gesetzgebenden sowohl als executiven — Gewalt sich hauptsächlich aus den Gerichtshöfen recrutiren. Wir werden auf den Gegensatz zwischen den beiden Städten zurückkommen: vor allem haben wir zunächst einen allgemeinen Ueberblick über die Schuleinrichtungen der Republik zu gewinnen.

a. **Primärunterricht.** Die Schulen niederen Rangs hängen von den Provincialbehörden ab, welchen die Regierung mit einer geringen Staatsunterstützung (19,200 Pesos im J. 1864 für sämmtliche Provinzen zusammen!) zu Hülfe kommt. Nach dem, was wir oben als Einleitung vorausschickten, kann man den Schluß ziehen, daß in dem unermeßlichen Gebiete der Pampas die Mittel für den Unterricht gleich Null sind. Kaum findet sich an einem oder dem andern Punct eine Schule, in welche die Kinder aus den umliegenden estancias angeritten kommen. Bevor Sarmiento seine Präsidentschaft antrat, fehlte auch die argentinische Regierung, sei es aus materiellem Unvermögen, oder aus Gleichgültigkeit durchaus keine Ehre darein, für die Bildung zu sorgen. Eine glänzende Ausnahme müßen wir aber hier sogleich für die Provincialverwaltung von Buenos Aires in Anspruch nehmen, welche in Beziehung auf die uns beschäftigende Frage keiner anderen in ganz Südamerica nachsteht. Nach einem von Wappäus analy-

*) Eine Art Mantel ohne Aermel, dem Meßgewand der katholischen Priester ähnlich: [ein viereckiger Teppich mit einer Oeffnung in der Mitte, durch welche der Gaucho den Kopf steckt, ganz wie die schwäbischen Fuhrleute. Anm. d. Uebers.]

**) Sarmiento S. 23.

***) Es ist nicht immer zu rathen, in europäischer Tracht sich in die Pampas zu wagen. Der Dichter Echeverria, ein Argentiner, brachte im J. 1840 einige Zeit unter den Gauchos zu. Solche, die ihn nicht kannten, ließen zuweilen ihren Haß oder ihre Verachtung gegen den „Stutzer" merken; aber man brauchte ihnen nur ins Ohr zu sagen: Es ist ein Dichter, um jedes mißliebige Vorurtheil zu verscheuchen. Das. S. 34.

firten officiellen Bericht belief sich die Zahl der Schulen ihres Bezirks im J. 1858 *) auf 246, welche von 13,638 Schülern besucht wurden (65 Schulen und 2716 Schüler mehr als 1856!). Fünf von diesen Anstalten (3 für Knaben, 2 für Mädchen), mit resp. 250 und 154 Zöglingen waren Secundärschulen, welche vom Staat unterhalten wurden und in der Hauptstadt eingerichtet worden waren. Die übrig bleibenden 241 Elementarschulen vertheilen sich folgendermaßen:

	Schulen				Summe der Schulen überhaupt.	Schüler				Summe der		Totalsumme der Schüler überhaupt.
	öffentliche für		private für			der öffentlichen Schulen.		der Privatschulen.				
	Knaben.	Mädchen.	Knaben.	Mädchen.		Knaben.	Mädchen.	Knaben.	Mädchen.	Knaben.	Mädchen.	
Stadtschulen	16	15	26	53	110	1,914	1,520	2,073	2,153	3,987	3,673	7,660
Landschulen	48	41	11	31	131	2,136	1,904	430	1,104	2,566	3,008	5,574
Beide zusammen	64	56	37	84	241	4,050	3,424	2,503	3,257	6,553	6,681	13,234

Der ausgezeichnete deutsche Statistiker findet mit Recht dieses Resultat sehr bemerkenswerth. Wenn man die Bevölkerung des Staats für das Jahr 1858 auf 300,000, und die der Hauptstadt auf 100,000 Seelen anschlägt, so kommt man auf das Verhältnis von 1 Schüler auf 22 Einwohner im ganzen Staat, und 1 : 15 in Buenos Aires.**) Wenn wie in Chile ungefähr 19% Kinder in schulfähigem Alter in der Gesammtbevölkerung wären, würden demnach etwa 1/4 derselben (24,4%) Unterricht empfangen, und in der Hauptstadt würde sich diese Zahl auf 2/5 (40,5%) erheben. Wappäus kann sich nicht enthalten, ein Fragezeichen beizusetzen. Wir wollen hiezu bemerken, daß seine Berechnung auf einer gar zu geringen Annahme für die Einwohnerzahl zu beruhen scheint: denn die Volkszählung von 1854 ergab schon 350,000 für den Staat Buenos Aires und davon 122,000 für die Stadt allein. Wie dem aber auch sein mag, man kann nicht umhin, die hervorragende Stellung anzuerkennen, welche dieser Landestheil in Beziehung auf die Entwicklung des Elementarunterrichts einnimmt. Es erregt allerdings wieder einiges Bedenken, wenn man bemerkt, daß die Zahl der Schülerinnen im ganzen größer ist als die der Schüler: und dies ist ohne Zweifel eine Folge des Eifers, welchen die Damen von Buenos Aires entfaltet haben, indem sie Vereine gründeten für die Erziehung der Mädchen. Der Ueberschuß rührt auch augenscheinlich von den Privatanstalten her, in den öffentlichen Schulen überwiegen die Knaben.

Wir besitzen wenig specielles über die Primärschulen der andern Provinzen. Einige bedeutendere Städte, wie Córdova, Catamarca, Mendoza,***) sind angemessen mit Schulen versehen, in andern, auch Hauptorten wie Santiago del Estero, Tucuman, Salta, La Rioja, San Luis sind die Kinder sozusagen vom Schicksal zur Unwissenheit verdammt. In San Juan, einer in Folge der Bürgerkriege heruntergekommenen Stadt, hat sich glücklicherweise zu Gunsten der Schulen eine Reaction erhoben: die Provincialverwaltung scheint ihr Mandat entschieden ernst zu nehmen.†) Aber welche Mühen und

*) Buenos Aires bildete damals einen abgesonderten Staat für sich.

**) Hier sind die Schüler der höhern Schulen miteingerechnet.

***) Im J. 1864 besaß die Provinz Mendoza 32 Knabenschulen mit 1714 Schülern, und 16 Mädchenschulen mit 630 Schülerinnen, dazu noch eine von den Nonnen du sacré coeur gehaltene Mädchenschule mit 70 Schülerinnen.

†) Es war hohe Zeit! Man sehe bei Sarmiento S. 70 fg. den Auszug einer äußerst merkwürdigen Untersuchung über die intellectuellen Zustände in La Rioja und San Juan. Die Gesunkenheit, in welche man in einem Zeitraum von 20 Jahren gerathen war, läßt sich nur mit

Anstrengungen wird es kosten, um dem Ueberhandnehmen der Barbarei Schranken zu setzen! Sarmiento hat eine vollständige Reorganisation des öffentlichen Unterrichts begonnen. Er wird der Montt des La Plata werden: möge er seine großherzigen Entwürfe glücklich ans Ziel führen können!

Religionsfreiheit besteht seit 1815 in der Provinz Buenos Aires. Die Hauptstadt hat eine englische bischöfliche Kirche, eine schottische presbyterianische, eine nordamericanische Methodistenkirche, und eine deutsche evangelische Gemeinschaft, welche hauptsächlich aus Bremern besteht und unter den Schutz des Königs von Preußen gestellt ist. Eine gegenwärtig sehr blühende Schule mit dem Motto: „Vorwärts" ist mit derselben seit einigen Jahren verbunden. Sie hat einen deutschen Director, Herrn A. Ernst, und 4 bis 5 deutsche Lehrer; um in dieselbe einzutreten, ist es übrigens nicht nöthig, ein Deutscher zu sein.

b. Mittlere Unterrichtsstufe. Der Secundärunterricht hängt direct vom Staat ab. Er wird in 13 öffentlichen Anstalten ertheilt, wenn man die 5 oben erwähnten höheren Schulen und die zwei Seminare in Buenos Aires und in Córdova als colegios betrachtet. Die 6 weiteren Anstalten sind das colegio nacional der Hauptstadt, eine Art von höherer Mittelschule, in welche jede Provinz unentgeltlich eine Anzahl Zöglinge schicken kann; das cologio von Córdova (col. de Montserrat), die colegios von Tucuman, Salta und San Juan; endlich das col. del Uruguay in Concepcion (Provinz Entre Rios), im J. 1850 von dem General Urquiza gegründet und reich ausgestattet, unter anderm mit einem physikalischen Cabinet versehen. Man giebt das colegio von Concepcion für das erste der Republik aus; indessen scheint weder aus dem Programm seines Unterrichts noch aus seiner Frequenz hervorzugehen, daß die Stufe des classischen Unterrichts in demselben über die der mittleren Classen unserer Gymnasien hinausgeht. Uebrigens hat man doch einen doppelten Curs der Philosophie eingerichtet (Psychologie und Logik; Theodicee und Geschichte der Philosophie). Die Regierung hat einige Lehrer aus Deutschland berufen, andere sind Franzosen. — An dem col. nacional in Buenos Aires werden einige Curse in französischer, in englischer, in deutscher Sprache gegeben: französisch ist die Sprache der wohlhabenden Classen, das Englische ist ebenfalls sehr verbreitet, zumal in den Hafenorten, das Deutsche erlangt immer größere Bedeutung. — Die Hauptstadt besitzt noch einige Privat-colegios, zugleich Pensionate, namentlich das colegio de San Martino, dirigirt von Herrn Robert Hempel; das Seminario anglo-argentino del Caballito (Direct. Herr Salvador Negrotto), u. a. — Endlich giebt es viele Privatlehrer, welche Unterricht im Englischen, im Spanischen, in der Arithmetik, in der Buchhaltung u. s. w. geben. — In Tucuman halten die Franciscaner eine lateinische Schule; in Catamarca ist ein Gymnasium errichtet in dem ehmaligen Kloster der Mercedarios; *) in Mendoza endlich ist ebenfalls ein colegio (mit 130 Zöglingen im J. 1864). — Außerhalb Buenos Aires giebt es einige Mädchenpensionate: 2 zu Santa Fé unter der Leitung der soeurs de la miséricorde, 1 in Córdova, 1 in Tucuman (von den Carmeliternonnen geleitet), 1 in Mendoza (von den Nonnen du sacré coeur, mit 70 Töchtern) u. a.

dem Verfall Griechenlands unter türkischer Herrschaft vergleichen. Vor den Bürgerkriegen hatte San Juan vortreffliche Schulen, namentlich die der drei Brüder Rodriguez, die man im J. 1815 eigens aus Buenos Aires hatte kommen lassen. Sarmiento, dessen Competenz man nicht bestreiten wird, sagt von ihnen (S. 77): „Ich kann es aussprechen, wenn irgendwo in America etwas mit den berühmten von Viet. Cousin beschriebenen holländischen Schulen vergleichbares erreicht worden ist, so ist es in San Juan geschehen!"

*) Es ist eine von den Franciscanern unterhaltene Schule oder vielmehr ein Seminar, in welchem Latein, Philosophie und Theologie gelehrt wird. Dagegen war in der Provinz von Catamarca der Mangel an unterrichteten Männern so fühlbar geworden, daß man dort im Appellhof einen Sitz erhalten konnte, ohne Rechtsgelehrter zu sein (Tschudi, in Petermanns Mittheilungen, 1860—61. Ergänzungsband).

c. Universitäten. Hier namentlich springt der schon oben berührte Unterschied zwischen Córdova und Buenos Aires in die Augen. Jede der beiden Städte ist Sitz einer Universität, aber welche Verschiedenheit wenigstens bis in die letzte Zeit herein! Die spanische Grandezza und die französische Petulanz können keine schreienderen Gegensätze bilden. Wer nur einen der beiden Typen kennen würde, müßte unfehlbar eine falsche Vorstellung von dem Charakter der civilisirten Argentiner erhalten.

Die Universität Córdova ist eine Schöpfung der Jesuiten. Lange Zeit hindurch als die Stätte der Bildung für alle La Platalande betrachtet, war sie der Mittelpunct, von welchem die Missionäre nach den reducciones (Missionsstationen) ausgiengen; während zweier Jahrhunderte lieferte sie einem großen Theile America's Theologen und Doctoren. Nach der gewaltsamen Vertreibung der Gesellschaft Jesu im J. 1767, einem Ereignis, welches auch die Zerstreuung ihrer reichen Bibliothek zur Folge hatte, gieng die Universität an die Franziscaner über und verlor nun mehr und mehr von ihrem alten Glanze. Die Regierung reorganisirte dieselbe im J. 1800, aber das half nur wenig. Im J. 1813 studirte man hier nur noch Latein, Theologie, aristotelische Philosophie, kanonisches und bürgerliches Recht. Etwa 3 Jahre später versuchte der Decan Funes bisher vernachläßigte Wissenschaften an derselben einzuführen: Mathematik, Physik, lebende Sprachen, Staatsrecht, Zeichnen und Musik. Die studirende Jugend von Córdova, früher aller Bewegung der modernen Welt so fern stehend, als wenn die alte Stadt der einzige civilisirte Ort der Erde gewesen wäre, begann sich zu emancipiren, aber nur in Beziehung auf politische Gesinnung: der Unterricht gieng bald wieder seinen alten eingezirkelten Gang, man verlor fort und fort seine Zeit mit scholastischen und sophistischen Discussionen. Eine neue Reform wurde 1854 von der Regierung unternommen, welche die Anstalt auf ihr Budget nahm. Was war der Erfolg? Ein officielles Document aus dem J. 1863 belehrt uns, daß durch diesen Versuch „nur eine Verschlechterung der Ausbildung in den Zweigen des Studiums, auf welche früher die Universität sich beschränkte, bewirkt worden ist, ohne daß gleichzeitig die neu eingeführten Unterrichtszweige irgendwie Nutzen gebracht hätten, so daß gegenwärtig, da der theologische Cursus nur von 3 bis 4 Zöglingen benützt zu werden pflegt, die Leistungen der Universität darin bestehen, alle 4 oder 6 Jahre etwa 100 Advocaten zu liefern, unter welchen auf 10 gut ausgebildete 90 sehr schlechte kommen. Der Grund davon liegt in der überaus mangelhaften Organisation des Unterrichts. Knaben, die kaum Buchstaben schreiben und nur mittelmäßig lesen können, treten in die Universität ein. Dort erhalten sie Unterricht in Latein, ohne davon etwas zu verstehen, und begeben sich dann so vorbereitet an die Untersuchung der undurchdringlichen Tiefen der Metaphysik u. s. w. Welche Resultate ein solches Studium hervorbringen kann, was für Doctoren und Rechtsanwälte dadurch gebildet werden, und welcher Schaden daraus der ganzen Nation erwachsen muß, ist leicht einzusehen.“ *) Durch diesen Bericht bewogen, entschloß sich die Regierung, nachdrückliche Maßregeln zu ergreifen. Aber demungeachtet hatte die ganze Universität Córdova (das Colegio de San Carlos) im J. 1864 nicht mehr als 6 Lehrstühle: **) Theologie; römisches Recht, Gesetzgebung des Landes und Civilproceß; kanonisches Recht; Naturrecht, internationales und constitutionelles Recht, Nationalökonomie; Elementarmathematik und allgemeine Physik; Logik, Metaphysik und Ethik. Sie creirte Doctoren der Theologie und der Rechte, und die Ertheilung der Diplome trug ihr regelmäßig eine hübsche Summe ein, überdies empfieng sie vom Staat eine Unterstützung von 6000 — 7000 Pesos. Heutzutage muß es anders geworden sein, da Sarmiento es für eine seiner ersten Pflichten hielt, die

*) Bericht der nationalen Inspectionscommission der Unterrichtsanstalten in der Provinz Córdova, von Wappäus S. 1017 angeführt.

**) Tschudi, der sie 1858 besuchte, hatte daselbst 5 Professoren und 120 bis 140 Studenten getroffen. „Es ist kaum etwas anderes als eine Rechtsschule. Die medicinische Schule ist in Rosario; man spricht davon, auch eine solche in Córdova zu errichten.“ A. a. O.

Dotation der Schulen aller Grade zu erhöhen. Im J. 1870 hat er aus Deutschland mehrere Professoren der Physik, Chemie, Botanik u. s. w. kommen lassen, und an die Universität Córdova einen berühmten nordamericanischen Astronomen berufen, mit einer Besoldung von 5000 Pesos. *) — Ungeachtet des engen Gedankenkreises, in welchem die peripatetische Lehrweise des Mittelalters die Córdovanische Studentenwelt lange Zeit gefangen hielt, muß man doch mit dem Schriftsteller, welchem gegenwärtig die Leitung der Geschicke der argentinischen Republik anvertraut ist, es aussprechen, daß man an einem Lande nicht verzweifeln darf, in welchem die Wissenschaft trotz alledem in Ehren geblieben ist. Der Respect vor der Gelehrsamkeit, die hohe Meinung, die sich an die Universitätsgrade und Titel knüpft, sind allerdings „der Bildung holde Vorurtheile." Wir bemerken noch, daß die Argentiner im allgemeinen intelligent, leicht auffassend und wißbegierig sind. Eine aufgeklärte Leitung kann gewiß viel beitragen zu einer Aenderung der Geistesrichtung in Córdova; es ist unmöglich, daß man nicht dort am Ende auch einsehen sollte, daß es noch etwas höheres giebt als die Syllogismen in baroco und die Folianten der Glossatoren.

Die Universität Buenos Aires ist eine Provincialanstalt. Rivadavia gründete sie im J. 1824 und brachte sie in dem ehemaligen Collegium der Jesuiten unter, gleich neben dem colegio nacional (s. oben b), der öffentlichen Bibliothek, und dem Museum. Sie bestand anfangs nur aus einer Rechtsschule; Dank einem eifrigen Rector und großen Beförderer wissenschaftlicher Studien, dem Dr. Juan Maria Gutierrez, erlangte sie noch Lehrstühle der reinen und angewandten Mathematik, der Experimentalphysik und Chemie, mit besonderer Rücksicht auf ihre Anwendung in der Medicin und Pharmacie. Der Unterricht selbst ist ziemlich befriedigend; indessen haben wir wenig darüber zu sagen, da er kaum etwas anderes ist als eine Nachahmung der Manier der französischen Schulen, wie denn auch die Hand- und Hülfsbücher meist aus Paris bezogen werden. Dahin gehen auch in der Regel die reichen jungen Leute, um ihre Studien zu vollenden, oder vielmehr sich mit den vorgeschrittenen Ideen vertraut zu machen, welche zur Schau zu tragen in Buenos Aires zum guten Ton gehört. An der Wissenschaft selbst liegt ihnen nicht viel; wohl aber an dem Vortheil, den ihnen die Erlernung eines mit gelehrter Terminologie und mit Schlagwörtern der hohen Politik gespickten Jargons verspricht. Das allgemeine Streben geht dahin, sich einen Weg zur Macht zu bahnen: die Universität bildet viel weniger Rechtskundige, die dieses Namens würdig wären, als Pamphletisten, Zeitungsschreiber, Essayisten, ja auch Poeten. Sie sind ganz oberflächlich unterrichtet, kümmern sich wenig um das, was dem Lande wahren Nutzen brächte, gehen vielmehr stets auf das Effectmachen aus und legen der Phrase die höchste Wichtigkeit bei. Diese Zustände sind dem nationalen Fortschritte so wenig förderlich, als die Jahrhunderte alte Erstarrung der Scholastiker von Córdova. Aber seien wir billig: hier in Buenos Aires liest man wenigstens viel, man ist in Verbindung mit dem Auslande und schließt sich nicht ein in den Kreis eines Popilius. — Die Regierung thut so viel als ihre Mittel ihr erlauben, um die Anstalten zu unterstützen und zu fördern, welche in näherer oder entfernterer Beziehung zu dem höheren Unterrichte stehen. Die öffentliche Bibliothek (mit 25,000 Bänden im J. 1864) **) erhält eine jährliche Dotation von 47,760 Papier-Pesos, ***) das Budget des Museums beträgt 6000 Papier-Pesos. Die letztere Anstalt enthält Sammlungen von wirklicher Bedeutung: ihr Director, Prof. Burmeister, hat sich in den letzten Jahren große Popularität erworben, indem er öffentliche Vorlesungen über verschiedenartige wissenschaftliche Gegenstände hielt.

*) Supplement zu der 11. Ausgabe des Brockhaus'schen Conversationslexikons.

**) Nicht zu verwechseln mit der Universitätsbibliothek (3000 Bände), welche speciell für die Studirenden bestimmt ist.

***) Wohl zu merken: Der Papier-Peso ist nur 2 Sgr. 2 Pf. werth, = 27 centimes = 0,2166 neue deutsche Mark, = $21\frac{3}{5}$ Markpfennige.

Die medicinische Schule (Provincialanstalt) von Buenos Aires ist im J. 1853 reorganisirt worden. Sie zählt 8 Professoren, und ertheilt Diplome eines Doctors der Medicin, der Chirurgie und der Pharmacie. — Buenos Aires ist überhaupt eine der wenigen Städte Südamerica's, deren Entwicklung durch die Revolutionen nicht aufgehalten worden ist. Nach der fürchterlichen Zeit unter dem Tyrannen Rosas hat sie ihre aufstrebende Bewegung wieder fortgesetzt, zu welcher Rivadavia den Anstoß gegeben hatte; trotz der Frivolität und der übrigen Fehler ihrer Bewohner, die mehr Sinn für Ueppigkeit und Wohlleben haben, als Liebe für Kunst und Wissenschaft, ist sie doch immerhin eine der gebildetsten Städte von ganz America. Die geistige Richtung des dortigen Publicums mag in gewißen Beziehungen auf Abwege gerathen sein, aber es fehlt denn doch keineswegs an höherem Streben, und unter den gebildeten Ständen, zu ihrer Ehre sei es gesagt, finden sich wahrhaft ausgezeichnete Persönlichkeiten, an ihrer Spitze steht der Präsident der Republik. — Die Presse der Hauptstadt ist ziemlich thätig. Unter den periodischen Schriften, welche hier erscheinen, müßen wir nennen die Revista de Buenos Aires, eine treffliche Sammlung von Abhandlungen über Geschichte, Literatur und Jurisprudenz America's; die Anales del Museo publico, welche Dr. Burmeister herausgiebt; die Memorien des Instituto histórico-geográfico, einer gelehrten von Rivadavia gegründeten Gesellschaft; die Revista medico-quirurgica seit 1864; und das Registro estadistico, welches gewiß einst noch nützliche Dienste zu leisten bestimmt ist, obgleich es für jetzt noch hie und da die Unsicherheit erkennen läßt, welche wohl die tüchtigsten und eifrigsten Geister befällt, wenn sie sich auf das unbekannte Gebiet einer neuen Wissenschaft wagen. — In Córdova würden wir nur zwei ziemlich mittelmäßige Zeitschriften zu verzeichnen haben, nemlich El fiel social, und La bandera católica.

Die Universität Buenos Aires hat den Staat im J. 1864 die Summe von 394,200 Papier-Pesos gekostet, sie hat überdies im gleichen Jahre von den Immatriculationen, Promotionen u. s. f. 50,610 Papier-Pesos eingenommen. Von dem gesammten Budget für den öffentlichen Unterricht, welches 88,960 Pesos Fuertes (à 1⅓ Thaler, 4 deutsche Mark) beträgt, sind nur 49,230 ausgegeben worden (die colegios von Tucuman, von Salta und von San Juan haben nichts bekommen). Die Regierung hat seitdem die Opfer, welche sie bringt, mehr als verdreifacht, wenn man dem letzten Supplement des Brockhaus'schen Conversationslexikons (Band II. S. 96) Glauben schenken darf — oder ist vielleicht ein Druckfehler in der ersten Ziffer? Nach Brockhaus stellt sich nemlich das Budget für 1870 folgendermaßen: für die Universität und die colegios 275,663 Dollars (Pesos Fuertes); Staatsunterstützung für die Volksschulen 102,400 D.; endlich 60,000 für den Ankauf von Büchern für die colegios.

In Mendoza, dem Mittelpunct einer wesentlich Ackerbau treibenden Provinz, hat Sarmiento eine Ackerbauschule oder Musterfarm (Quinta normal) gegründet.

XI. Uruguay. Wie zu erwarten steht, zeigt dieser Staat mehr als eine Aehnlichkeit mit dem vorhergehenden: er hat indessen doch auch sein eigenthümliches Gepräge. In beiden bilden Hirten die Mehrheit der ländlichen Bevölkerung, und in beiden sind die Sitten und Gewohnheiten derselben die nämlichen; in Uruguay aber hat die Schafzucht verhältnismäßig eine bedeutendere Ausdehnung gewonnen, seitdem Einwanderer aus Irland und Deutschland sich ernstlich damit beschäftigen. Der lange vernachläßigte Ackerbau gewinnt ebenfalls Boden; man ist darüber einig, daß die klimatischen und topographischen Bedingungen für die Entwicklung desselben auf dem linken Ufer des Rio de la Plata günstiger sind als auf dem rechten. In Uruguay finden sich Schweizercolonien; die Italiener wandern ebenfalls zahlreich dahin: es ist bekannt, daß Garibaldi in diesem fernen Lande seine ersten Lorbeeren gepflückt hat; die Anwesenheit der Italiener scheint jedoch sehr wenig zu der moralischen Hebung der Nation beigetragen zu haben, bei welcher sie gastliche Aufnahme suchten. Montevideo ist noch mehr als Buenos Aires eine kosmopolitische Stadt: für den Handel ist sie ohne Zweifel noch besser gelegen als letztere;

allein wenn in jener der Hang zum Verschwenden und Großthun noch mehr herrschend ist als in dieser, so bemerkt man dagegen nichts von der feinen, fast französischen Eleganz, welche die argentinische Hauptstadt einer europäischen Stadt so ähnlich macht. Montevidéo datirt sich auch erst seit 1726: man gieng von jeher dahin nur um sein Glück zu machen; man lebt da sozusagen ohne Traditionen und die Bürgerkriege haben vollends den Boden unterwühlt. Das Land hat übrigens mehr als eine Krise glücklich durchgemacht, dank seiner politischen Constitution vom 18. Juli 1830; nur seine Finanzen lassen viel zu wünschen übrig.

Der Katholicismus ist Staatsreligion; aber praktisch herrscht Cultusfreiheit.*) Der römische Klerus ist von unglaublicher Unwissenheit, auch hat er im ganzen Gebiet der Republik nicht ein einziges Seminar. Man hat sich hier genöthigt gesehen, die Weihen an Individuen zu ertheilen, deren ganzes Wissen darin bestand, daß sie wohl oder übel die lateinischen Worte des Rituals ablesen konnten. Auch hat man ausländische Priester zu erlangen gesucht; die, welche aus Italien, aus Frankreich und Spanien gekommen sind, waren nach ihren Sitten zu urtheilen der Abschaum der Seminare ihres Heimatlandes:**) man hat vor ihnen sehr geringe Achtung. Die Regierung war genöthigt, wie in der argentinischen Republik, die Jesuiten zurückzurufen; bemungeachtet sind noch viele Sprengel ohne Priester, und man macht sich kaum eine Vorstellung von der Verwilderung, Roheit und Unwissenheit, welche hier herrschen. Nicht bloß in religiöser Beziehung ist der Unterricht der Kinder kläglich bestellt oder so gut wie gar nicht vorhanden; auch in jeder andern ist er in den seltenen Schulen des platten Landes so weit zurück, wie in den Republiken Mittelamerica's. Die Sociedad filantrópica und die Sociedad de San Vicente de Paulo haben jede eine unentgeltliche Volksschule gegründet: die erste allein ist gediehen, weil die Freimaurerloge***) die Gunst der Bevölkerung gewonnen hatte; das zeigte sich in einer Reihe von Theater- und Circusvorstellungen, Bällen u. s. w., welche zum Vortheil der Anstalt gegeben wurden.†) Die Ausländer, die Deutschen, Franzosen, Schweizer, Nordamericaner, Engländer u. s. f. haben für die Erziehung ihrer Kinder besondere Schulen, welche so gut sind wie anderswo; aber die Kinder der Eingebornen sind kläglich vernachläßigt, denn das Budget der Republik schließt jedes Jahr mit einem beträchtlichen Deficit. Die Monjas Salesas (Salesianerinnen, Nonnen vom Orden des h. Franz von Sales) in Montevidéo, dem einzigen Kloster, welches noch existirt außer dem der barmherzigen Schwestern, leiten ein Erziehungsinstitut für Mädchen. — Die mittlere Unterrichtsstufe ist nicht eben viel besser bestellt als der Primärunterricht. Man spricht von einem colegio in Maldonado; wir können fast nicht daran glauben, denn Maldonado ist nur ein elender Flecken. Das colegio der Hauptstadt bildet einen Theil der Universidad mayor de la Republica: diesem pompösen Titel entspricht die Wirklichkeit keineswegs. Die Anstalt zählt 5 bis 7 Professoren; man lehrt daselbst Latein, Mathematik, Chemie, Jurisprudenz, Französisch, Englisch, Schifffahrtskunde und Zeichnen. Obgleich beinahe jedes Jahr zahlreiche Diplome für Doctoren der Rechte ertheilt werden, ist es doch Thatsache, daß die Zöglinge der Universität der Mehrzahl nach junge Knaben sind, und daß die elementaren Curse im Französischen, im Englischen und im Rechnen viel reellere Erfolge zeigen als die übrigen; sie sind unentgeltlich und stark besucht. Mit der Universität ist überdies noch eine unentgeltliche Elementarschule für arme Kinder verbunden. — Die im J. 1833 gegründete Bibliothek

*) In Montevidéo ist eine anglicanische und eine deutsche protestantische Gemeinde. In der Waadtländer Ansiedlung (Departement Colonia) ist ein französisches protestantisches Pfarrer; endlich muß gegenwärtig im Innern irgendwo eine weitere protestantische Gemeinde sich finden.

**) Wappäus S. 1117.

***) Die Stifterin der Sociedad filantrópica.

†) Wappäus S. 1119.

von Montevidéo besaß im J. 1860 5026 Bände;*) seitdem hat man noch ein naturgeschichtliches Museum damit vereinigt. — In der Stadt La Union, eine Wegstunde nordöstlich von Montevidéo, ist neuerdings eine mittlere Schule — ein colegio — eingerichtet worden.

Interessante Einzelheiten über den gegenwärtigen Zustand des Freistaats findet man in Wopsch's Mittheilungen über das sociale und kirchliche Leben in Uruguay. Berlin 1864. 8.

XII. Paraguay. Traurig ist das Geschick dieses unglücklichen Landes. Zuerst war es der Schauplatz für die Experimente der Jesuiten, die seine Kinder zu ewiger Minderjährigkeit verdammten; dann bricht der Bau plötzlich zusammen. Das Volk erwacht, „rennt ungestüm der Freiheit zu, und bleibt eingeschüchtert und zitternd stehen auf den Haltruf eines Despoten!"**) Nach dem Tode des Dr. Francia kam wieder alles ins Schwanken; endlich findet sich ein Carlos Antonio Lopez, welcher zwar noch gewiße Ideen mit dem ersten Dictator gemein hat, aber sich doch wenigstens nicht scheut, eine Druckerei in Asuncion einzuführen***) und ein bisher durch eine unburchdringliche Schranke abgesperrtes Land dem auswärtigen Handel zu öffnen. Er stirbt über dem Versuch. Seinem entschieden liberalen Sohn Francisco Solano Lopez schien es vorbehalten, das angebahnte Werk durchzuführen. Da steigen ringsum am Horizonte drohende Gewitterwolken auf! Paraguay ist eine reiche Beute, nach welcher mächtige Nachbarn gierig blicken: Brasilien, die argentinische Republik und Uruguay verschwören sich gegen seine Selbständigkeit. Das ganze Land muß sich waffnen: Independencia ó muerte!†) Ein verzweifelter Kampf beginnt; ein Kampf, welchen fortzuführen für den schwachen Angegriffenen um so jammervoller ist, als er im voraus weiß, daß alle seine Hülferufe ohne Antwort bleiben, denn Paraguay, ungeschickt in seinem Vorgehen und in seiner Diplomatie, hat es wirklich verstanden, sich alle großen seefahrenden Nationen zu entfremden. Der Ausgang gäbe Stoff zu Klageliedern eines neuen Jeremias: wo hätte man in der neuern Zeit eine in ihrer theilnahmlosen Einfachheit das Gemüth tiefer ergreifende historische Notiz zu verzeichnen, als die des Gothaer Almanachs von 1871 (S. 613): „Der letzte Präsident der Republik, F. S. Lopez, fiel in einem letzten Kampfe gegen die Brasilianer am Ufer des Aquibaban, 1. März 1870. Der Vicepräsident Sanchez ward hiebei gefangen genommen und da die Reste der paraguayitischen Armee zerstreut wurden, kam das Land factisch in die Gewalt der Alliirten. — Die statistischen Notizen, welche der Hofkalender in seinen früheren Jahrgängen mittheilte, haben infolge des Kriegs fast sämmtlich ihre Geltung verloren. Das Gebiet, dessen Grenzen nach keiner Seite mehr zu Recht bestehen, ist größtentheils völlig verwüstet. — Die Bevölkerung, die für 1857 auf circa 1,300,000 Einwohner angegeben ward, soll infolge des verheerenden Kriegs, der Executionen, Seuchen und Hungersnoth auf den vierten Theil obiger Ziffer herabgesunken sein und größtentheils nur aus Weibern und Kindern bestehen."

Ein Friedensvertrag ist dann am 20. Juni 1870 abgeschlossen worden, zwischen Brasilien und der argentinischen Republik einerseits, und Paraguay andererseits. Eine definitive Regierung unter der Präsidentschaft Rivarolas folgte auf das von den Alliirten am 15. August 1869 errichtete Provisorium. Aber wo ist das Volk?

Die Nachrichten, welche wir über den öffentlichen Unterricht in Paraguay haben sammeln können, haben somit nur noch ein historisches Interesse.††) Es ist schon öfters darauf hingewiesen worden, daß die Civilisation dieses Landes in der neuern Zeit mehr den Stempel des persönlichen Charakters seiner Dictatoren trug, als daß sie ein Re-

*) Wappäus S. 1119.

**) César Famin, Paraguay, p. 13.

***) Im Jahe 1844!

†) Diese Worte liest man an der Spitze aller paraguayitischen Proclamationen jener Zeit.

††) Vgl. oben, Geschichte.

fler der in dem Staate getroffenen Einrichtungen selbst gewesen wäre. Es konnte nicht anders sein bei einem Volke, das nicht aus eigenem Antrieb denken und handeln gelernt hatte. Um die Wandlungen, welche nach der Abreise der Jesuiten eintraten, gehörig würdigen zu können, ist es, wie man sieht, vor allem nöthig, den Schatten des Dr. Francia heraufzubeschwören.

Don José Gaspar Rodrigo de Francia wurde im J. 1757 zu Asuncion geboren. Er war der Sohn eines Franzosen und einer Creolin, und zeigte sich stets sehr stolz auf seine Abstammung von väterlicher Seite. Man bestimmte ihn zum Priesterstande. Nachdem er seine Vorbereitungsstudien in Asuncion vollendet hatte, wurde er auf die damals von den Franciskanern geleitete Universität Córdova geschickt. Er erhielt hier das Barett eines Doctors der Theologie; aber da er zu derselben Zeit seinen Vater verlor, gab er plötzlich der alten Scholastik den Abschied und studirte Jurisprudenz und gelegentlich auch Naturwissenschaften, namentlich Physik. Die theologischen Vorlesungen in Córdova waren ihm zuletzt unerträglich vorgekommen, er hatte einen von Natur für Kritik angelegten Geist, und der Sicherheitscordon, welcher um die fromme Stadt gezogen war, hatte nicht verhindern können, daß die Werke Montesquieu's, Voltaire's, J. J. Rousseau's, Raynal's u. a. ihm in die Hände fielen. In seine Vaterstadt zurückgekehrt, wo er sich als Rechtsanwalt niederließ, kam er bald in den Ruf eines Gelehrten. Er las die neu erscheinenden Bücher, er machte physikalische Experimente, umgab sich mit Globen und Landkarten 2c. 2c. Es fehlte nicht viel, daß seine naiven Landsleute wegen der Studien, die er trieb, ihm zutrauten, daß er übernatürliche Mächte in seinem Dienste habe. Im rechten Augenblick warf er sich in die Politik; welche Bahn er durchlaufen hat, welche despotische Gewalt er in seinem Heimatlande von 1814 an bis zu seinem am 10. Sept. 1840 erfolgten Tode übte, ist bekannt. Von seiner Verwaltung haben wir hier nicht zu reden: wir wollen nur bemerken, daß sein Absolutismus die Consequenz des ihn beherrschenden Gedankens war, „daß Paraguay's Unabhängigkeit und Einheit um jeden Preis, und wäre es auf Kosten der Freiheit, gesichert werden müße."*) Er entschloß sich alles selbst zu leiten, ohne Minister, ohne Räthe, denn er hielt dafür, daß er für sich allein alles besser verstehe als alle Paraguayiten zusammen. So stand er auch nicht an, sich über jede Controle, jede Kritik, jeden Einwurf wegzusetzen, das heißt, den Satz Salus populi suprema lex esto durchzuführen, so wie er es verstand.

Er war ein starrsinniger, befehlshaberischer, hartnäckiger Kopf, der jeden Mittelweg haßte. Als er mit der Theologie brach, sagte er sich mit der Methode zugleich vom Dogma los. Bis er seine Macht hinlänglich befestigt glaubte, hörte er täglich die Messe: aber eines schönen Morgens warf er die Maske ab, verabschiedete seinen Beichtvater, und bekannte sich offen zum Deismus; man erzählt von ihm die Aeußerung: „Die Priester und die Religion lassen viel eher an den Teufel glauben als an Gott." Er unterdrückte die Geistlichkeit, ließ eine Menge Kirchen verfallen, ja er beraubte und zerstörte sie thatsächlich, er begünstigte die bloße Civilehe und war namentlich darauf versessen, den Unterricht dem geistlichen Einfluß zu entziehen. Die unter der frühern Regierung der Jesuiten gegründeten Anstalten verschwanden; nur eine kleine Anzahl von Priestern geleiteter Primärschulen blieb bestehen. Nicht als ob der Dictator dem Unterricht feindlich gewesen wäre, im Gegentheil; er wollte aber allerdings nur einen Unterricht im Zusammenhang mit seiner Politik. Er hätte sogar die Schulen allmählich beträchtlich vermehrt, wenn man das aus einem von Al. von Humboldt mitgetheilten Briefe (1824)**) schließen darf, wo es heißt, daß alle Paraguayiten lesen und schreiben können.

*) Die Freiheit, pflegte er zu sagen, ist ein kostbares Gut für die Weisen: aber wenn die Nationen der alten Welt nur zum Schaden ihrer Wohlfahrt, ihrer Ruhe, ja ihrer Ehre es mit ihr haben versuchen können, wie kann man verlangen, daß die armen, unwissenden Americaner einen guten Gebrauch von ihr machen sollen? (C. Famin S. 43).

**) Wappäus S. 1171.

Buchon*) geht noch weiter: „Alle Bewohner Paraguay's, Indianer wie Creolen," sagt er, „können lesen, schreiben und rechnen. Oeffentliche Schulen sind zu diesem Behufe überall eingerichtet, und die Kinder dürfen die Schule nicht eher verlassen, als bis der Cabildo (die Gemeindebehörde) erklärt, daß sie hinlänglich unterrichtet sind. In Asuncion wurden Lyceen errichtet ganz nach dem Muster der kaiserlichen Lyceen in Frankreich;**) die Erziehung war hier eine wesentlich militärische. In der Hauptstadt ist auch eine Erziehungsanstalt für arme Mädchen, ganz auf dem Fuß der in Frankreich für die verwaisten Töchter der Ehrenlegion gegründeten eingerichtet."

Francia's Nachfolger, Don Carlos Antonio Lopez, zeigte für die Schulen einen weniger ausschließlich von einem bestimmten System beherrschten Eifer, er hat, wie bereits gesagt, dem Lande überhaupt viel gutes gethan, indem er es den Fremden öffnete. Francia hatte in dieser Beziehung nur die Ueberlieferung der Jesuiten fortgesetzt. Lopez hatte einen minder herben, mehr väterlichen Charakter: er hatte niemals nöthig, zu jenen Maßregeln äußerster Härte zu greifen, um seine Zwecke zu erreichen; er ließ seine Unterthanen aufathmen und sich Luft machen, behielt dabei aber fortwährend die Zügel der Regierung in fester Hand. Obgleich er mehr praktisch als wissenschaftlich gebildet war, richtete er doch auf den öffentlichen Unterricht seine ernste Aufmerksamkeit; er interessirte sich namentlich für die Volksschule. Jeder District erhielt eine Schule für Knaben, wo man wenigstens lesen und schreiben lehrte: in Wirklichkeit existirten allerdings an einigen Orten diese Schulen nur dem Namen nach, wegen der Schwierigkeit Lehrer zu finden. Um den Schulbesuch zu sichern, führte ein Erlaß vom J. 1861 den Schulzwang für die Knaben von 7 bis 10 Jahren ein. Nach einem officiellen Bericht***) war im J. 1856 die Gesammtzahl der Volksschüler 16,753. Die Bevölkerung wurde damals auf 1,200,000 geschätzt; das Verhältnis ist ein ganz anständiges.

Asuncion besaß ein im J. 1783 gegründetes und unter anderm zur Heranbildung von Geistlichen bestimmtes colegio: es war ganz verkommen, als Lopez ein Gymnasium in der Hauptstadt errichtete. Obgleich es den glänzenden Namen Academia literaria erhielt, hatte diese Anstalt doch von Anfang an nur zwei Curse, Latein und Philosophie, die einem übrigens sehr unterrichteten Geistlichen anvertraut wurden.†) Jesuiten-Missionäre waren später wieder im Lande zugelassen worden; einige derselben verstanden sich dazu, Lehrstühle einzunehmen, allein sie wurden 1846 aufs neue verwiesen, und als der obenerwähnte Geistliche zum Bischof ernannt worden war, kam die Anstalt, an welcher außer den genannten Fächern noch Mathematik, Jurisprudenz und Theologie gelehrt wurden, in Verfall. Sie hatte sich aber seitdem wieder erhoben unter dem Namen Instituto de enseñanza, und die Errichtung mehrerer colegios in Provincialstädten wurde beschlossen; um Professoren zu bilden, hat man eine Anzahl junger Leute nach Frankreich geschickt, welche daselbst studiren sollten. In das Budget des Staats hatte man in der letzten Zeit eine Summe aufgenommen, welche zum Gehalt der Professoren der mittleren Unterrichtsstufe bestimmt war; was die Schullehrer betrifft, so beruhte ihr ganzes Einkommen auf dem, was sie von ihren Schülern erhielten: aber dieses Schulgeld war nicht immer leicht einzutreiben.††)

Die Kirchen wurden nach und nach wieder aufgerichtet, zur großen Freude der Masse des Volkes, welches sehr religiös geblieben ist, trotz Francia's Anstürmen gegen das Kreuz. Der aufgeklärte Liberalismus desselben stand übrigens allezeit in grellem Widerspruch mit der Intoleranz des tyrannischen Doctors.

*) Atlas No. 70.

**) Francia ahmte mit besonderer Vorliebe in allen Dingen Napoleon I. nach, sogar im Costüm.

***) Wappäus a. a. O.

†) Daselbst.

††) Ebendaselbst.

Die Paraguayiten sind sanfter Gemüthsart, intelligent, lieben die Musik leidenschaftlich, und zeigen überhaupt für gewiße Künste gute Anlagen, zumal für Sculptur, die sie von den Indianern gelernt haben; sie sollten nur gute Zeichenschulen haben. — Doch wohin gerathen wir? Wir reden, wie wenn es noch ein Volk gäbe in Paraguay, und vergessen, daß wir eigentlich mit jenem erschütterten Augenzeugen der Verheerungen des fünften Jahrhunderts ausrufen sollten: Omnia perierunt, praeter coelum et terram!

II. Portugiesisches America. Kaiserthum Brasilien. Quellen: Die Geschichtsschreiber Brasiliens: Beauchamp, Henderson, Ferdin. Denis u. a.; — ferner namentlich Rob. Southey, History of Brazil. London. 3 voll. 1810—1819. 4°, fortgesetzt von John Armitage, 2 voll. London 1836. 8°; Constancio, Historia do Brazil. 2 voll. Paris 1839. 8°; de Varnhagen, Historia geral do Brazil. 2 voll. Rio de Janeiro 1855. 8°; H. Handelmann, Geschichte von Brasilien. Berlin 1860. 8°. — Quarterly Review (t. XXII. p. 125 sqq.). — Revue et Annuaire des deux mondes. — Revista trimensal de historia e geografia (Rio de Janeiro). — Crétineau-Joly s. ob. — Waitz desgl. — Reisebeschreibungen und Schilderungen, unter andern Kidder and Fletcher, Brazil and the Brazilians. Boston and London 1866. 8°; Hippolyte Carvalho, Etudes sur le Brésil. Paris 1856. 8°; Expilly, Le Brésil tel qu'il est. Paris 1862. 8°; de Lahure, L'Empire du Brésil. Paris 1862. 8°; L. Agassiz and Mrs. Agassiz, A Journey in Brazil. London 1868. 8°; in's Französ. übers. von Felix Vogeli, Paris 1869. 8°; — Wappäus, das Kaiserreich Brasilien. Leipzig 1871. gr. 8°, in erster Linie zu nennen, das Hauptwerk über unsern Gegenstand. — Außerdem die jährlichen Berichte, welche der Assemblea geral legislativa vorgelegt werden von dem Minister dos negocios do Imperio (Rio de Janeiro, 4°). — Persönliche Erkundigungen und Nachweisungen.*)

Geschichte. Die Küste Brasiliens tauchte vor europäischen Augen zum erstenmale auf während der denkwürdigen Reise des Pedralvez (Pedro Alvarez) Cabral, welcher am 9. März 1500 Lissabon verließ, um nach Ostindien zu segeln, und sich auf seiner Fahrt zu weit westlich hielt, sei es nun aus Versehen, oder weil er den Untiefen aus dem Wege gehen wollte, welche an den africanischen Gestaden die Schifffahrt gefährden.**) Er gab dem von ihm entdeckten Lande den Namen Santa Cruz***), nahm es am 24. April für seinen König in Besitz, und schickte mit der erfreulichen Botschaft sofort eines seiner

*) Wir fühlen uns verpflichtet, den Herren A. J. Lizen aus Rio Janeiro, und Em. Banning, Abtheilungschef im Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten des Königreichs Belgien, hier öffentlich unsern Dank auszusprechen: beide sind so gefällig gewesen, uns theils schriftliche Nachrichten, theils gedruckte Berichte und Documente mitzutheilen, deren Herbeischaffung uns außerdem kaum möglich gewesen wäre.

**) M. J. Norberto de Souza Silva hat in der Revista trimensal t. XV. behauptet, Cabral habe nach Westen gesteuert, weil er schon vorher von Brasilien habe reden hören; allein seine Beweisführung ist keineswegs überzeugend: vgl. Wappäus S. 1206. — Emmerich (Amerigo) Vespucci war an der Küste von Brasilien, aber erst im J. 1501, und nicht 1499 oder gar 1497, wie P. Bertius meint (Tab. geogr. lib. VII. Amstelod. 1616. p. 775).

***) Der Name Brasilien, Brazil, hat sich bis jetzt in keiner Urkunde gefunden, welche älter ist als 1530. Er ist hergenommen von einem Farbholz, Ibirapiranga, Caesalpinia crista, welches die Portugiesen in diesen Strichen im Ueberfluß vorfanden, und welches man von seiner brennendrothen Farbe schon lange so nannte (braza, franz. braise, Glut). Das aus Indien kommende „Brasilholz" war in der That in Spanien und in Italien schon bekannt vor der Entdeckung America's. Wir bemerken beiläufig, daß Wappäus das Brasilholz als Caesalpinia echinata bestimmt, welche das im Handel vorkommende Nicaraguaholz liefern soll. S. Yeats, Natural history of the raw materials of commerce. Lond. 1872. 12. S. 218. — (Nach Geiger und Bischoff kömmt das wahre, schönste Brasilholz von Caesalpinia brasiliensis L.; eine geringere Sorte, sog. Brasiletholz, liefert Caes. crista L. u. Caes. echinata Lam., letztere ebenfalls in Brasilien vorkommend. A. d. Uebers.)

Schiffe nach Portugal zurück. Kraft des Vertrags von Tordesillas (1494) sollte die äußerste Grenze der von dem Papst Alexander VI. den Portugiesen zuerkannten Eroberungsrechte eine eingebildete Linie sein, welche 370 Legoas westlich von den Inseln des Grünen Vorgebirges auf der Karte in der Meridianrichtung gezogen wurde: alles was jenseits dieser Linie lag, sollte den Spaniern gehören.*) Die Besitznahme Brasiliens änderte diese Uebereinkunft ab; die Franzosen ihrerseits machten sie vollends hinfällig, indem sie später ihre Niederlassung in Guyana gründeten. Noch lange Zeit blieben die Mineralreichthümer von Goyaz, Matogrosso und Minas geraes unbekannt; wahrscheinlich ist diesem Umstande die anfänglich so geringe Beachtung zuzuschreiben, welche die Lissaboner Regierung einer so werthvollen Besitzung zuwendete. Die wenigen Schiffe, welche die brasilischen Gestade aufsuchten, setzten daselbst nur Sträflinge und verkommene Dirnen ans Land. Brasilien war in den ersten Jahren des sechzehnten Jahrhunderts buchstäblich ein Ablagerungsort für allen Abschaum des Mutterlandes, und jene elenden Deportirten konnten seinem fruchtbaren Boden wohl kaum einen Anfang von Cultur bringen. Portugal schien nur seinen großen Niederlassungen in Asien eine Bedeutung beizulegen: von America holte es nichts, als Rothholz und Papageien. Der König João III. (1521—1577) sah weiter als seine Vorgänger; diese waren bei ihrer Vorliebe für große abenteuerliche Unternehmungen vor allem darauf bedacht gewesen, ihre Herrschaft so weit wie möglich auszudehnen; João sann ernstlich darauf, aus ihren Eroberungen Nutzen zu ziehen und die Zukunft derselben zu sichern. In Hinsicht auf die Verwaltung schlug er indessen falsche Wege ein: einige Adelige hatten ihn um Verleihung von Ländereien in Brasilien gebeten, er erlaubte ihnen ungeheure Gebiete von 40 bis 50 Legoas Küstenlänge in Besitz zu nehmen, sich ganz nach Belieben darauf einzurichten und ihre Herrschaft ohne alle Aufsicht auszuüben. Die Krone behielt sich kaum noch etwas vor außer dem Recht, Todesurtheile zu fällen, Münzen zu schlagen und Zehenten zu erheben.**) Die großen Lehensträger hatten ihre Vasallen und giengen so weit, daß sie selber Gesetze ausgehen ließen: es war ganz und gar die Verfassung unseres Mittelalters, d. h. gewiß die am wenigsten geeignete, um die eingebornen Stämme zu gewinnen. Die einen von diesen flüchteten sich in die Wälder des Innern: andere, muthiger und minder duldsam,***) zogen sich im Gegentheil näher nach der Küste hin und beunruhigten durch beständige Feindseligkeiten sowohl die Europäer als diejenigen Eingebornen, welche friedlicheren Gewohnheiten zugänglicher zu werden begannen. Ganz allmählich breitete sich indessen der Handel aus und die Pflanzungen nahmen einigen Aufschwung: allein trotz der guten Absichten Joãos III. waren die Privilegien, welche er ertheilt hatte, der Entwicklung der Colonie eher schädlich als nützlich.

Die erste regelmäßige Niederlassung wurde in São Vicente in der Provinz São Paulo gegründet, im J. 1531, von Martim Affonso de Souza, einem der portugiesischen Helden, deren Thaten Camões verherrlicht hat, im zehnten Gesang der Lusiaden. Es ist dies beiläufig derselbe, welcher die Bai von Rio Janeiro entdeckt und ihr den Namen gegeben hat, den sie noch heute trägt; aber die Vortheile, welche sie bietet, erkannte er nicht. Dafür aber hat er den Anbau des von den canarischen Inseln, wohin es von Madera gekommen war, herübergebrachten Zuckerrohrs im Lande eingeführt oder vielmehr begünstigt, und einige unserer Hausthiere acclimatisirt, die sich mit außerordentlicher Schnelligkeit vermehrten.

Ein anderer de Souza, Namens Thomé, landete 1549 in der Bai de Todos os Santos, wo er São Salvador (Bahia) baute. Mit allen Vollmachten versehen, theilte

*) So bestimmte die Bulle Inter caetera. Southey berichtet uns, daß eine Karte, auf welcher diese berühmte Demarcationslinie verzeichnet war, sich noch 1797 im Museum des Cardinals Borgia in Velletri befand (Bd. III. S. 12. Note).

**) Southey, F. Denis, Büschings Geographie u. a.

***) So namentlich die wilden Aymorés, die Vorfahren der Botocudos.

er das Land in Capitanerien und sorgte dafür, daß in jeder derselben eine Stadt gebaut wurde.*) Mit ihm waren der Pater Nobrega und noch einige Jesuiten angekommen, und diese einfache Thatsache ist die Grenzmarke für den Beginn einer neuen Periode.

Die Jesuiten erklärten sich gleich anfangs für die Beschützer der Eingebornen. Diese hatten bisher nur zu gute Gründe gehabt, in den Europäern nichts als ihre Feinde und Peiniger zu sehen. Eine Anekdote, welche Raynal berichtet, ein Schriftsteller, den man gewiß nicht der Parteilichkeit zu Gunsten des Ordens zeihen wird, kann uns eine Vorstellung von der Art geben, wie die Jesuiten auftraten. Die Ansiedler von São Vicente standen in Beziehungen guter Nachbarschaft und in Handelsverkehr mit den Carijos, einem friedlichen und verhältnismäßig geordnet lebenden Stamm. Trotzdem wurden 70 Männer aus demselben auf brutale Weise weggefangen und zu Sclaven gemacht. Die mit Recht darüber empörten Carijos verlangten die Geraubten zurück und forderten feierliche Genugthuung; zwei Jesuiten wurden beauftragt, die Versöhnung zu vermitteln. Sie verfuhren dabei mit ihrer bekannten milden und gewandten Weise: der Indianerhäuptling umarmte sie weinend, ein ewiger Friede wurde beschworen, und die Edelsten seines Stammes schickten aus freien Stücken ihre Söhne nach São Vicente, damit sie von den guten Vätern erzogen würden.**)

Bald erhoben sich Collegien der Gesellschaft Jesu in den jungen Städten: das Collegium von São Salvador (Bahia) wurde noch vor Ende 1549 eröffnet, das von Rio datirt sich von 1560. Im Laufe der folgenden Jahre sehen wir die Jesuiten mit unermüdlichem Eifer bis in das tiefe Innere des Landes vordringen, sich die geistliche Gerichtsbarkeit zutheilen und Schritt für Schritt als vollendete Strategen den Kreis ihrer Operationen fester schließen. Im J. 1605 zählte man 56 Väter in Bahia, 62 in Pernambuco und in Rio; 40 waren auf verschiedenen anderen Puncten der Colonie vertheilt. Im J. 1620 zählt Aubert Miräus in Brasilien 180 Jesuiten, welche 19 Niederlassungen hatten.***) Kurz vor der Aufhebung des Ordens umfaßte nach einem 1762 in Rom zusammengestellten Verzeichnis die provincia brasiliensis 443 affiliirte Mitglieder.

Wir kehren zu unserer Geschichte zurück. Damals, als João III. dem Drängen des Papsts Clemens VII. nachgebend, die Inquisition in Portugal einzuführen beschloß, als unglückliche Juden, gezwungen ihr Geburtsland zu verlassen, in São Salvador landeten, um hier einen neuen Erwerbszweig zu schaffen, indem sie Pflanzer wurden†); da dachte auch manche Protestantenfamilie in Frankreich und in Genf daran, in der Neuen Welt die Sicherheit zu suchen, welche die Heimat ihr versagte. Unter der Leitung Villegagnons, eines vorübergehend zum Calvinismus bekehrten Malteserritters, der von Coligny protegirt wurde,††) gieng ein Auswandererzug nach der Bai de Solis ab. Einige von den Ankömmlingen errichteten Verschanzungen erregten Argwohn bei dem Gouverneur Mem (Mendez) de Sà, um so mehr als die Calvinisten versuchten, die Eingebornen auf ihre Seite zu ziehen, indem sie ihnen Mistrauen gegen die Missionäre einflößten: der Naturstand derselben, sagten sie, sei besser als was man ihnen aufzunöthigen suche.

*) Die fünf bedeutendsten derselben sind: Itamacara, Pernambuco, Ilheos, Porte-Seguro und São Vicente (Chaumeil de Stella et Santeül, Histoire du Portugal t. I.).

**) Chaumeil a. a. O.

***) 1. Bayae (in Bahia): Coll. Bayense, Resident. S. Spiritus, id. S. Joannis, id. S. Antonii, id. B. Virginis, Domus Ilhaeorum (Ilheos); 2. Pernambuci: Coll. Pernambuc., Resident. B. Virginis concept., id. S. Andreae, id. S. Michael., id. S. Joann Bapt., id. Maranham; 3. Coll. Flum. Jannarii (Rio de Janeiro) Domus Spiritus Sancti, Resident. S. Barnabae, id. S. Ignatiis; 4. Domus Piratinangae; 5. Id. Sanctorum (dos Santos). — Status religionis christianae. Lugd. 1620. 12.

†) Erst die Juden, so sagt ein Schriftsteller des vorigen Jahrhunderts, haben die Portugiesen gelehrt, Brasiliens Werth recht zu würdigen.

††) Thuan. hist. l. XVI. In Brunets Manuel 5e éd. t. V. col. 1236 kann man das Verzeichnis der Schriften nachlesen, welche sich auf Villegagnons Zug beziehen.

Ein ernstlicher Kampf entspann sich; Villegagnon vermochte seine Landsleute nicht zu schützen, sie wurden geschlagen und zerstreut; er kehrte nach Frankreich zurück, verfolgt von ihrem Hasse: sie nannten ihn le Caïn de l'Amérique.*) Aber er hatte die Aufmerksamkeit der Portugiesen auf den Punct gelenkt, den er verlassen hatte; Eustacio de Sà, Sohn des vorhin genannten Mendez, erbaute auf den Ruinen des Protestantendorfes ein Castell, um welches sich bald Ansiedler in Menge sammelten: das ist der Anfang Rio de Janeiro's.

Indessen waren die französischen Reformirten Todfeinde der Jesuiten geworden, denen sie Schuld gaben, die Anstifter der Austreibung ihrer Brüder gewesen zu sein.**) Auf dem atlantischen Ocean wurde ein fürchterliches Blutgericht gehalten. Der Pater Visitator Azevedo, welcher während seines ersten Aufenthalts in Brasilien das Collegium von Rio gegründet, und mehr als irgend einer seiner Genossen dazu beigetragen hatte, die Studien der Novizen zu regeln und die Missionen zu organisiren, war zum zweitenmal auf dem Wege nach America mit neuen Rekruten, als sein Fahrzeug, welches von dem Geschwader, unter dessen Schutz es segelte, abgekommen war, von dem berüchtigten Freibeuter Jaques Sourie von Dieppe genommen wurde. Der unglückliche Sendbote und 39 andere Väter, zusammen 70 Personen, die jugendlichen Novizen mitgerechnet, wurden unbarmherzig abgeschlachtet, unter schauderhaften, raffinirten Martern:***) ein einziger Missionar gelangte an den Ort seiner Bestimmung. Die brasilianische Mission gerieth dadurch für eine Zeit lang ins Stocken. Aber bald erlangte sie einen neuen Aufschwung; die Geschichte nennt besonders den Namen des P. Anchieta, der, nachdem er in den Küstenstrichen Frieden gestiftet hatte, allein und ohne Waffen sich tief ins Innere wagte, und durch die Urwälder sich einen Pfad bahnend, Flüsse durchschwimmend, den Wilden entgegengieng: ein unerschrockener frommer Wandersmann, so recht grundverschieden von jenem dünkelhaften Weltweisen des Alterthums, der mit der Laterne ausgieng, auf dem Markte einen Menschen zu suchen. Und sein Beispiel fand Nachfolger; noch vor dem Ende des 16. Jahrhunderts waren alle bewohnten Gegenden Brasiliens von Missionaren besucht worden.

Der glühende Eifer der Jesuiten erschien gleichwohl den portugiesischen Gouverneuren verdächtig: der Eroberungsgeist des Ordens erregte ihr Mistrauen. Die Väter, in gewißer Weise sich selbst überlassen, erschöpften sich in Anstrengungen um einen geringen Erfolg. Die Sittenlosigkeit der Ansiedler, ihre Habgier, die Grausamkeit, mit welcher sie die Sclaven behandelten, der abscheuliche (von der Inquisition übrigens gebilligte) Handel mit Menschen, welcher ihnen das Recht gab zu Speculationen auf das Elend der Indianer, die man wohl mit dem Tode bedrohte, wenn sie sich nicht selbst verkauften oder ihre Kinder nicht verkaufen wollten, alles das war wenig dazu angethan, die Wilden für die Religion, oder für die civilisirte Lebensweise der Europäer zu gewinnen. Die Einfälle roherer wilder Stämme, die Verheerungen, welche die Pocken und der Hunger anrichteten, entvölkerten die Küsten mehr und mehr, und die Missionen im Innern bestanden bei ihrer schutzlosen Verlassenheit am Ende nur noch dem Namen nach. Im Süden trafen die Jesuiten überdies auf entschiedene Gegner in den Paulistas, einer Gesellschaft von goldsuchenden Abenteurern, welche viel zu unbändig und widerspenstig gegen jede Art von Zucht waren, als daß sie sich mit jenen als Nachbarn hätten vertragen können. An Erfolgen verzweifelnd giengen die Missionsväter zurück bis an die südliche Grenze der Niederlassungen, in die Ebene von Piratinanga: und von hier zogen sie später aus, um die reducções in Paraguay zu gründen.†)

*) Nach seiner Rückkehr wurde er dann wieder katholisch.

**) Gewiß ist, daß der Pater Nobrega der Sache nicht fremd war.

***) Der Papst Benedict XIV. erließ am 21. Sept. 1742 ein Decret, durch welches die Seligsprechung des P. Azevedo und seiner Gefährten eingeleitet wurde. S. La vie d'Ignace Azevedo par le P. de Beauvais. Paris 1744. 12.

†) Paraguay bildete einen Theil Brasiliens bis 1608.

Wir haben uns hier nicht mit dem wilden Naturzustande, in welchem die Jesuiten die Eingebornen antrafen, zu beschäftigen, und verweisen den Leser an die Schriftsteller, welche in neuester Zeit mit diesem Gegenstande sich beschäftigt haben,*) welcher um so mehr Schwierigkeiten darbietet, als die alten Americareisenden meistens nur von den Wilden im allgemeinen reden, ohne die Völkerschaften hinlänglich zu unterscheiden, deren Sitten und Lebensweise noch heutzutage, zum Glück für die ethnographische Wissenschaft, die auffallendsten Gegensätze darbieten. Wir beschränken uns darauf zu constatiren, daß die Jesuiten gewaltige, aber nicht immer erfolgreiche Anstrengungen machten, um die Anthropophagie auszurotten und den Sinn für den Anbau des Landes zu verbreiten. Sie haben ferner sowohl den Eingebornen als den Europäern einen unschätzbaren Dienst geleistet, indem sie sich der Arbeit unterzogen, die Sprache der Tupis zu regeln und zu bereichern, welche unter dem Namen Lingoa geral brasilica sich durch das ganze Innere verbreitet hat, wobei jedoch zu bemerken ist, daß dieselbe in der neuesten Zeit vor der Sprache der Guaranis, von welcher sie übrigens nur ein Zweig zu sein scheint, vielfach den Platz geräumt hat. Die Jesuiten schrieben Grammatiken und Wörterbücher der Tupisprache;**) und man kann sie nicht genug darum loben, daß sie den Vortheil erkannt haben, welchen ein gemeinsames Idiom als Hülfsmittel und erste Grundlage für die civilisatorische Einwirkung auf die Eingebornen darbieten mußte.***) In dieser Hinsicht war die Unterdrückung des Ordens für die wilden Stämme ein großes Unglück: sie sanken in ihre Vereinzelung zurück, als der Unterricht, den sie in der lingoa geral erhielten, mit einem Schlage aufhörte. Die babylonische Sprachverwirrung begann von neuem. Wappäus macht mit Recht die Regierung auf die Wichtigkeit der Wiederaufnahme jener einigenden Bestrebungen aufmerksam.

Nach dem Tode des König-Cardinals Henrique II. und nach der Uebergabe Lissabons (1580) setzte sich bekanntlich Philipp II. die Krone Portugals aufs Haupt. Brasilien theilte das Schicksal des Mutterlandes, welches zu einer „sechzigjährigen Gefangenschaft" bis zur Thronbesteigung des Herzogs von Bragança verdammt war. Während dieses unglückseligen Zeitraums verlor das von Spanien annectirte Königreich nicht nur seinen politischen Einfluß, sondern auch seine reichen überseeischen Besitzungen eine nach der andern. Die Regierung Philipps III. wird in der Geschichte Portugals kaum erwähnt und erinnert nur an einige sinnlose und quälerische Maßregeln; die brasilianischen Portugiesen aber dehnten in dieser Zeit ihre Niederlassungen noch weiter aus, trotz der feindlichen Angriffe der Engländer und Niederländer, deren Ländergier erwacht war. Unter Philipp IV. aber wurden die Zustände unsäglich traurig: man ist versucht zu glauben, sein Minister Olivarez habe die Colonien geflissentlich herunterkommen lassen, um die gänzlich verarmten Lusitanier zu zwingen, sich unwiderruflich Spanien in die Arme zu werfen. Sei es nun Absicht und Berechnung oder nicht, seine Unfähigkeit war jedenfalls eben so groß als seine Dünkelhaftigkeit. Die Vernachläßigung der Colonien von Seiten des spanischen Ministers reizte die Vereinigten Provinzen zu dem Entschluß, ein Geschwader gegen São Salvador auszuschicken. Der Platz war beinahe ganz ohne Vertheidigungsmittel: die Niederländer brauchten sich auf der Rhede nur zu zeigen, um ihn zu nehmen. Die aus der Stadt in die Umgebungen derselben hinausgetriebenen Einwohner mußten erst unter der Führung des Bischofs Marcos Teixeira

*) Vor allen C. F. P. von Martius, Beiträge zur Ethnographie und Sprachenkunde America's, zumal Brasiliens. 2 Bde. Erlangen 1863—1867. 8. — Waitz Bd. 3 S. 404—467, und Wappäus S. 1368—1393 haben gute kritische Uebersichten über die neuesten Arbeiten gegeben.

**) Von A. Gouçales Diaz ist neuerdings erschienen ein Diccionario da Lingua Tupy, chamada Lingua geral dos Indigenas do Brazil. Leipz. 1855. 8.

***) Sie befolgten dasselbe System in Peru, in Bolivia und in den oberen Ländern des Amazonenstroms, wo die Quichuasprache von ihnen ausgebildet und geregelt, zu einem allgemeinen Verständigungsmittel geworden ist.

das Beispiel verzweifelten Widerstandes geben, um schließlich Olivarez aus seiner Unthätigkeit aufzurütteln. Eine erste Sendung von Kriegsschiffen hatte Erfolg, aber auf der Rückfahrt wurde die spanische Flotte durch Stürme zerstreut. Der Krieg wurde fortgeführt mit mancherlei Wechselfällen, er wurde ein Vertilgungskrieg, bezeichnet durch fürchterliche Grausamkeiten der Niederländer und durch das allmähliche Verschwinden der Indianer, welche weiter und weiter in die Wälder des Innern flohen. Im J. 1637 übernahm Johann Moriz von Nassau, des Stadhouders Vetter, den Oberbefehl in der neuen Colonie, welche nun nicht weniger als fünf Capitanerien umfaßte, beinahe die Hälfte Brasiliens. Die Sorglosigkeit und Unfähigkeit des spanischen Ministers hatte ihre Früchte getragen.

Endlich errang Portugal seine Selbständigkeit wieder (1640). João IV. schloß mit den Niederländern einen Waffenstillstand, welchen diese brachen, indem sie sich durch Verrath in den Besitz von Maranhão setzten: aber der König von Portugal fühlte sich zu schwach, um dagegen aufzutreten. Als aber Prinz Moriz nach Holland zurückgerufen worden war, wichen die drei Commissäre, seine Nachfolger, von den Verwaltungsgrundsätzen ab, durch deren Handhabung er seit der Einstellung der Feindseligkeiten das Vertrauen der fleißigen und friedliebenden Bewohner gewonnen hatte.*) Diese Commissäre erbitterten die Bevölkerung durch ihre Erpressungen und durch einige Kundgebungen religiöser Intoleranz. Die Brasilianer zählten sich: — sie waren an Zahl den fremden Bedrängern überlegen: — ein Aufstand folgte. Fernandez Vieira, ein muthiger, glühender Patriot, stellte sich an die Spitze der Pflanzer und erhob die Fahne der Unabhängigkeit. Bald erhielt er bedeutende Verstärkungen aus Europa; diesmal konnte João IV. nicht im Zweifel sein, was er zu thun habe. Nach manchem Wechsel des Kriegsglücks behielt Vieira den Ruhm, Portugal sein schönstes Krongut wieder erworben zu haben (1654); die brasilische Geschichte nennt ihn den Befreier Brasiliens.**) Im J. 1661 verzichteten die Niederländer auf alle ihre Ansprüche, Dank der Vermittlung Englands, welches dieselben bestimmte, sich mit einer Entschädigung von 350,000 Pfund Sterling zu begnügen. Sie haben Portugal viel übles angethan, allein einiges gute hat denn doch ihre Anwesenheit in Brasilien auch zur Folge gehabt. Sie gewöhnten die Ansiedler an strenge Ordnung und an Sparsamkeit, sie gaben ihnen das Beispiel fleißiger und ausdauernder Thätigkeit, und noch mehr, sie untersuchten die Naturschätze des herrlichen Landes weit gründlicher, als das bis jetzt geschehen war.***) Ihr Einfluß war in den Provinzen, welche sie besetzt gehalten hatten, noch lange zu verspüren.

Die Paulistas oder Mamalucos†) ihrerseits haben die Entdeckungen im Innern, nach welchen sie so lüstern waren, wirklich gemacht. Ihre bandeiras oder Karawanen drangen bis an die Capitanerie von Goyaz, wo sie mit freudiger Verwunderung die indianischen Weiber Stücke gediegenen Goldes als Zierat tragen sahen; aber soweit von São Paulo entfernt war es schwierig, erfolgreiche Nachforschungen einzuleiten. Erst von 1698 an, als man den ungeheuren Reichthum der goldhaltigen Sandlager von Minas geraes††) entdeckt hatte, strömten die Abenteurer von allen Seiten herbei. Weil die Paulistas das Geheimnis nicht hatten bewahren können, fanden sie bald Concurrenten

*) Daß er die verlassenen Zuckersiedereien dem Verkaufe aussetzte, muß ihm übrigens als Fehler angerechnet werden: die Betheiligten haben ihm diesen Raub an ihrem Eigenthum nicht vergessen. Er verstand es aber allerdings, die Ordnung aufrecht zu erhalten.

**) Ferd. Denis, Southey, u. a.

***) Ein Beweis hiefür ist das berühmte Werk von Maregrave: Historia curiositatum naturalium brasiliensium. Amstelod. 1648.

†) Mamalucos nennt man heutzutage die von Weißen und Indianerinnen erzeugten Mischlinge, wie sie in São Paulo besonders häufig vorkommen.

††) Diese Provinz war seit 1573, aber nur oberflächlich, durchforscht worden, auf das unbestimmte Gerücht hin, daß man dort Smaragde finde. Erst am Ende des folgenden Jahrhunderts wurden in derselben regelmäßige Colonien angelegt.

in den Portugiesen von Rio de Janeiro. Daher gab es unaufhörliche Streitigkeiten, oder vielmehr es bildete sich ein wirklicher Kriegszustand, welcher fortdauerte bis 1709, zu welcher Zeit es dem Generalcapitän von Rio gelang, die Ausbeutung der Minen gesetzlich zu regeln. Seitdem hat Portugal aus seinen südamericanischen Besitzungen sehr ansehnliche pecuniäre Vortheile gezogen;*) aber Brasilien hatte davon wenig Nutzen, da die Regierung nichts that, um die Entwicklung der Künste und Gewerbe zu begünstigen, und die Colonisten gewöhnte, die Erzeugnisse englischer Manufacturen gegen ihr Gold einzutauschen.**) Ihre eigene Thätigkeit hätte man anspornen sollen: statt dessen ließ man sie in physischer und sittlicher Entnervung verkommen. Sie versanken in eine Schlaffheit, welche bis auf den heutigen Tag die Entwicklung ihrer natürlichen Anlagen gehemmt hat.

Zu ihrem Glücke blieben sie dem Anbau ihres Landes zugethan, das war ihr Rettungsanker. „Man muß es für die Ansiedlung Brasiliens als ein Glück ansehen," sagt hierüber Ch. Vogel,***) „daß seine Gold- und Diamantenschätze nicht vor dem Anfang des 18. Jahrhunderts entdeckt wurden, und daß daher die ersten, welche das Land in Besitz nahmen, sich auf die Verwerthung der Erzeugnisse des außerordentlich reichen Bodens verlegen mußten: ein Umstand, ohne welchen Brasilien wahrscheinlich nicht eines der ergiebigsten Plantagenländer geworden wäre, wie es denn auch die weitaus größte Plantagencolonie ist; und es hätte viel längere Zeit gebraucht, um eine Bedeutung zu erlangen, welche heutzutage auch materiell eine höhere geworden ist, als die des Mutterlandes selbst. Es hat sie erlangt, trotz der unsittlichen Grundlage und der lasterhaften Verworfenheit eines landwirthschaftlichen Systems, welches ausschließlich auf die Knechtung der Indianer gegründet war, und sodann, nachdem dieses Mittel sich unzureichend erwiesen hatte, auf den Menschenhandel und auf die Sclaverei der Schwarzen."

Hier müßen wir einen Augenblick verweilen. Man wird die Fortschritte, welche die Regierung seit der Unabhängigkeitserklärung wirklich gemacht hat, erst dann in ihrem wahren Werthe zu schätzen im Stande sein, wenn man die Verschiedenheit, ja Unverträglichkeit der Elemente sich vergegenwärtigt, aus denen seit drei Jahrhunderten die Anfänge der Gesellschaft sich zusammensetzten, welche zu einer civilisirten zu machen die Aufgabe der Regierung war. In den ersten Zeiten wußten die Ansiedler den Indianern gegenüber nichts zu thun, als sie zu berauben und zu mishandeln; sie erreichten auch nichts, als daß sie dieselben einestheils fast vertilgten, oder in unzugängliche Wildnisse vertrieben, anderntheils zu unversöhnlichen Feinden machten. Am Ende war man genöthigt, dem angebornen Grauen der americanischen Race vor der Sclaverei Rechnung

*) Im J. 1711 wurde die Abgabe der Quinta eingeführt: der königliche Schatz bezog den fünften Theil alles in den Minen gewonnenen Goldes. Man würde sich jedoch sehr täuschen, wenn man den Ertrag der Quinta nach der Gesammtausbeute der Minen berechnen wollte. Man hat das während der ersten 60 Jahre nach der Entdeckung der Minen aus Brasilien ausgeführte Gold auf zwei Milliarden und 400 Millionen Franken angeschlagen, aber es ist nicht zu bezweifeln, daß beträchtliche Summen der Steueraufsicht entgangen sind. Die meisten Schiffe, welche mit diesen reichen Ladungen ankamen, gehörten Engländern, die sich in Lissabon niedergelassen hatten. Die Ausfuhr der edeln Metalle war allerdings verboten, aber jeden Monat giengen zwei Kriegsschiffe, deren Durchsuchung nicht gestattet war, nach London ab. Portugal, sagt Scherer (Histoire du commerce, t. II. p. 176) war „wie ein Sieb, durch welches unermeßliche Reichthümer hindurchgiengen, ohne eine Spur zurückzulassen." Pombal dachte zwar an Reformen, aber es gelang ihm trotz der Quinta nicht, den erschütterten Credit Portugals wieder zu heben. Doch muß man anerkennen, daß die Lostrennung Brasiliens vor hundert Jahren dem Mutterlande einen schweren Verlust gebracht hat. S. Ch. Vogel, Le Portugal et ses colonies. Paris, 1860. 8. p. 323 fg. — Vgl. Adam Smith Buch IV. Cap. 6.

**) Der Methuenvertrag machte Portugal auf lange Zeit dem Monopol des englischen Handels zinsbar. Vgl. Vogel a. a. O. p. 322.

***) A. a. O. p. 418.

zu tragen. Schon 1570 wurde den Indianern die Freiheit versprochen: im J. 1605 verordnete ein Gesetz, daß nur die Menschenfresser zur Knechtschaft gezwungen werden dürften, was aber nicht verhinderte, daß 1611 trotz des Widerspruchs der Jesuiten die Menschenjagden und der Handel mit indianischen Sclaven geduldet wurden. In den Jahren 1647 und 1684 folgten zu Gunsten der Indianer neue Decrete: man beachtete sie kaum. Thatsächlich fanden die Wilden nur Schutz bei den Jesuiten-Missionären und — das ist doch ein merkwürdiges Zusammentreffen — bei dem unversöhnlichen Gegner der Gesellschaft Jesu, bei Pombal.

Als die Niederländer aus den nördlichen Provinzen verschwunden waren, nahmen die Portugiesen mehr und mehr die Richtung gegen das Land am Amazonas; die Jesuiten kamen mit ihnen und befolgten hier ein ganz anderes System als das, welches sie in Paraguay angenommen hatten. *) In den dortigen „Reductionen" war eine Art Communismus eingeführt fast wie der in Sparta, dazu hatten die Väter die weltliche Verwaltung des Landes in ihre Hand genommen: es war ein Staat für sich, dessen einzige Gesetzgeber sie waren und dessen Einkünfte in ihren Schatz floßen. Die aldeas (Dörfer oder vielmehr Hüttenhausen) in Maranhão und in Pará erhielten im Gegentheil die Bestimmung, den europäischen Ansiedlern Arbeiter zu liefern. Die Indianer giengen in die Pflanzungen, zehn Monate des Jahres, um zu arbeiten gegen Lohn, den Rest brachten sie in den aldeas zu, wo ihre Dienste allerdings der Gemeine zu Gute kamen, doch nicht ohne daß ihnen auch einiger Gewinn gesichert worden wäre. Diese Lebensweise war augenscheinlich himmelweit verschieden von der alten Sclaverei. Die Väter ließen andererseits ihre Erziehung keineswegs unbeachtet. Diejenigen unter den jungen Indianern, welche besondere Fähigkeiten zeigten, wurden nach Rio in das Collegium der Gesellschaft geschickt, um nach ihrer Rückkehr Lehrer ihrer Brüder zu werden.

Pombal sah die definitive Emancipation der Indianer für seine Pflicht an. Ordonnanzen von 1755 und 1759 erklärten sie für vollständig frei. Aber zu gleicher Zeit verloren sie den Schutz der Jesuiten, welche 1759 aus der Colonie wie aus Portugal vertrieben wurden, und bei diesem Wechsel haben sie wahrlich nicht gewonnen. Die neuen Vorsteher der Aldeas misbrauchten ihre Stellung auf schamlose Weise, und Pombals vorschnelle und oft von seinem systematischen Haß eingegebene Maßregeln hatten den practischen Erfolg nicht, den er erwartet hatte. Man kann sagen, daß die zu Christen gemachten Indianer bis auf den heutigen Tag thatsächlich in der Gewalt der Weißen geblieben sind. **)

Die Einführung der Negerrace in Brasilien geht zurück bis in das Jahr 1506. Die Nachkommen der Africaner haben sich vergleichungsweise wenig mit der weißen und mit der rothen Race gemischt: sie bilden heutzutage ungefähr ein Viertel der Bevölkerung. Wir haben im Anfang dieser Betrachtung an den Ursprung der Verpflanzung der Schwarzen in die spanischen Colonien erinnert, und wollen hier bemerken, daß die Portugiesen im Anfang des 16. Jahrhunderts mit dem Sclavenhandel schon ganz wohl bekannt waren; ihre Niederlassungen auf der Guineaküste konnten für wahrhafte Menschenmärkte gelten. ***) In dieser Zeit und namentlich im folgenden Jahrhundert scheint man ganz blind gewesen zu sein gegen die Abscheulichkeit dieses Handels, welchen die aufgeklärtesten Regierungen Europa's unter ihren Schutz zu nehmen kein

*) Southey t. III. p. 368 fg. Vgl. Waitz Band III. S. 451 fg.

**) S. die von Waitz gesammelten Thatsachen Bd. III. S. 453 ꝛc.

***) Haben nicht auch die Venetianer lange vor dem 15. Jahrhundert die Luxuswaaren Asiens eingetauscht, indem sie Sclaven an die Saracenen verkauften? Und mußte nicht das Concil von London im J. 1102 den Engländern den Handel mit Sclaven verbieten (Hallam, State of Europe in the middle age etc. ch. IX.)? Der Sclavenhandel datirt sich von viel früher, als man gewöhnlich annimmt!

Bedenken trugen, oder dessen Monopol sie an einzelne Begünstigte abtraten. Dazu ist zu bemerken, daß die Jahrbücher der Sclaverei in den Colonien, so wie dieselbe seit der Entdeckung America's sich festsetzte, in Beziehung auf die Behandlung der von selbstsüchtigen Speculanten, welche sich Christen zu nennen wagten, um ihr Erbtheil an Menschenrechten gebrachten dunkleren Racen uns Gemälde von Gräueln und von kalter Grausamkeit aufrollen, welche von dem Abscheulichsten, was uns aus dem Heidenthum berichtet wird, keineswegs übertroffen werden.*) Niemals vielleicht wurden die heiligen Rechte der Menschheit auf cynischere Weise mit Füßen getreten, nie sind Wesen unseres Gleichen so zum Thier erniedrigt und ihre physischen Kräfte so brutal ausgenützt worden nach gemeinen Berechnungen übel verstandenen Vortheils. Die portugiesischen Berichte über das Loos der Schwarzen sind weniger ausführlich als die spanischen; aber alles spricht dafür, daß auch die brasilischen Pflanzer während eines schrecklich langen Zeitraums eben keine Muster von Humanität waren. In jedem Fall, sei es daß das den Sclaven auferlegte Joch wirklich unerträglich wurde, oder daß die Erinnerung an ihre frühere Ungebundenheit bei den aus Africa herübergebrachten lebendig geblieben war, kurz es bildeten sich im 16. und im 17. Jahrhundert im tiefen Innern Brasiliens Verbände flüchtiger Sclaven. Zwei Sclavenfreistaaten wurden rasch nach einander gegründet. Der eine, die Republik von Palmares (1650), erlangte hinlängliche Bedeutung, um die Weißen besorgt zu machen: eine Armee von 7000 Mann war nicht im Stande, sie zu überwältigen, man mußte Artillerie kommen lassen, um ihre Stadt zu bezwingen, die nicht weniger als 20,000 Einwohner zählte.**) Die Ueberlieferungen hinsichtlich dieser von Negern gegründeten Niederlassung, welche ungefähr ein halbes Jahrhundert bestand, verdienen es, nicht vergessen zu werden; sie bezeugen, daß die Palmaresier zu einer Halbcivilisation gelangt waren, sie hatten sogar eine Art von Christenthum angenommen und sich eine Obrigkeit und Gesetze gegeben. Zu einer Zeit also, wo noch ganz unbestritten jene Vorurtheile herrschten, die selbst heutzutage auf der andern Seite des Oceans noch keineswegs verschwunden sind, wurde somit erwiesen, daß die dunkle Färbung der Haut nicht nothwendig als das Brandmal einer unbarmherzigen Verdammung zu ewiger Minderjährigkeit anzusehen ist.

Vielleicht hat auch gerade dieser Versuch die Portugiesen nachdenklich gemacht. Thatsache ist, daß von da an allmählich das Loos der Sclaven in dem Lande, von welchem wir hier handeln, ein weniger leidensvolles wurde als in den englischen oder niederländischen Colonien. Lange Zeit waren sie allerdings noch Maßnahmen äußerster Härte preisgegeben, und mehr als einmal haben gefühllose Herren in keckem Uebermuthe sich erfrecht, den Gesetzen zum Schutz der Sclaven zu trotzen; aber am Ende hat die gute Sache der Humanität doch gesiegt. Im J. 1831 wurde der Sclavenhandel verboten: was nicht verhinderte, daß in den nächsten zehn Jahren 300,000 Sclaven in Brasilien eingeführt wurden. Im J. 1841 allein löschten 47 Schiffe in den Häfen des Kaiserreichs ihre Ladung von „schwarzem Vieh." Endlich, 1851, erklärten die brasilischen Kammern, daß von nun an der Sclavenhandel der Piraterie gleichgeachtet werden solle. Der gegenwärtige Kaiser brachte edelmüthig ein bedeutendes Opfer, indem er allen zu den Krondomänen gehörenden Sclaven die Freiheit schenkte. Viele Privatleute, mehrere geistliche Körperschaften folgten diesem edeln Beispiel; ganz neuerlich ist ein allgemeiner Entwurf der Emancipation von der Regierung angekündigt worden.***) Seit mehr als

*) Zu Gunsten dieser Behauptung sprechen ganz entschieden die zahlreichen von Ch. Comte in seinem Traité de législation (3e ed., Bruxelles, 1837. liv. V.) gesammelten Thatsachen, welche nicht geläugnet werden können.

**) Southey t. III. p. 23 fg. Der Quitambo de Palmares (so hieß diese Negeransiedlung) lag im Sertão der comarca da Imperatriz, in der Prov. Alagôas.

***) Agassiz, ed. française, p. 74 note. Die Einführung landwirthschaftlicher Maschinen auf einer gewißen Anzahl von Plantagen hat übrigens, während sie zugleich die Eigenthümer bereicherte, dazu beigetragen, die Sclavenarbeit minder nothwendig zu machen.

50 Jahren schon haben die Neger das Recht sich freizukaufen und in der Mehrzahl der Fälle sind ihre Vergehungen von ordentlichen Richtern abzuurtheilen.*) Man sorgt ferner dafür, sie einigermaßen zu erziehen; man wacht darüber, daß sie getauft werden, man betrachtet sie somit als Menschen, nicht mehr als Sachen. Die Freigelassenen können in den Schulen zugelassen werden: Rugendas, welcher im J. 1827 in Brasilien reiste, berichtet, daß beinahe alle, welche diese Vergünstigung erlangten, lesen und schreiben können.**) Mehrere sind in geistliche Orden getreten, andere haben in der Armee sich die Epauletten verdient. Es giebt wohl auch solche, welche in der Freiheit das Recht fanden, Vagabunden zu werden; die meisten aber leben doch von einem oder dem andern Gewerbe. Kurz, obgleich noch viel übrig zu thun ist, ein Lichtstrahl ist doch in die Hütte des armen Sclaven gedrungen: er kann jetzt, ohne daß er fürchten müßte gejagt zu werden wie ein wildes Thier, an den gesegneten kommenden Tag denken, an welchem seine Ketten fallen werden.

Ohne bei der Unternehmung des französischen Admirals Duguay-Trouin gegen Rio de Janeiro (1711), oder bei den Streitigkeiten zwischen Brasilien und Spanien wegen der Colonie San Sagramento***) zu verweilen, welche letztere der Hauptsitz eines lebhaften Schmuggelhandels mit dem letztern Lande war, wollen wir Pombals noch einmal erwähnen. Er hat als klar sehender Minister, nur leider von gewißen einseitigen Ideen beherrscht, seinem Vaterlande durch mehrere seiner Reformen große Wohlthaten erwiesen, namentlich indem er es aus der Abhängigkeit von England befreite, welches den Rahm vom Gewinn des portugiesischen Handels zog;†) aber für Brasilien war sein Eingreifen weniger ersprießlich, als er der Handelsgesellschaft des Amazonas und des Pará (1755), sowie derjenigen von Pernambuco (1759) ganz maßlose Privilegien einräumte. Um die Hauptquelle der Reichthümer der Jesuiten, welche Kaufleute geworden waren, zu verstopfen, wußte er kein Mittel zu finden, als das Monopol: nur die zwei Seehäfen von Rio††) und von Bahia genoßen noch einige Freiheit.†††) Er erklärte die Indianer für frei, aber in hastigem Ungestüm, und ohne alle genügende Fürsorge für ihre geistige und sittliche Cultur: er hat im ganzen genommen den Aufschwung des Colonielandes in jeder Beziehung nur gehemmt. Abgesperrt von der übrigen Welt, für Fremde unzugänglich, blieb Brasilien bis zu der Zeit, da der Prinz von Portugal die Centralverwaltung der ganzen Monarchie dahin verlegte, in einem socialen Zustande, welcher wie F. Denis bemerkte, den auffallendsten Gegensatz zu der Civilisation Nordamerica's bildete.*†) Welche Fortschritte sind nicht seitdem gemacht worden! Aber wie viel bleibt auch noch zu thun übrig! Um billig zu sein, müßen wir bedenken, daß vor kaum etwas mehr als einem halben Jahrhundert die Brasilianer noch nicht daran

*) Um die günstige Schilderung nicht zu übertreiben, darf man nicht verschweigen, daß man ihnen de facto immer Unrecht giebt. Aber der Grund für ein Rechtsverfahren ist einmal gelegt; man muß auf die Zukunft bauen.

**) S. Waitz Bd. II. S. 301. Rugendas schätzt die Zahl der Freigelassenen auf 1/6 von der Bevölkerung der Städte.

***) An der Mündung des Rio de la Plata, Buenos Aires gegenüber.

†) Wir haben uns bemüht, seinen großen Verdiensten gerecht zu werden in dem Art. Portugal (Encyklop. Bd. VI. S. 123).

††) Von Pombal wurde der Sitz der Regierung, welcher vorher in Bahia gewesen war, nach Rio Janeiro verlegt.

†††) S. Ch. Vogel S. 324 u. 349.

*†) Heeren in seiner Geschichte des europäischen Staatensystems stellt da, wo er die Folgen der Lostrennung Brasiliens von Portugal bespricht, ebenfalls die beiden americanischen Großstaaten nebeneinander; er gelangt zu dem Resultat, der großen südamericanischen Monarchie eine vielleicht noch glänzendere Zukunft vorherzusagen als dem von Washington gegründeten Freistaate. Nimmt man indessen die Sachen, wie sie in Wirklichkeit sind, so wird man freilich zugestehen müßen, daß Brasilien, wenn dies geschehen sollte, Riesenschritte machen müßte.

denken konnten, daß auch ihnen eine Stelle unter den Nationen vorbehalten sei.*) Sie sahen sich mit einemmale genöthigt, unverzüglich aus ihrer Barbarei sich emporzuraffen. Die Selbstsucht und Verblendung derer, welche ihnen die Augen so lange geschloßen gehalten hatten, hat freilich ihrer neuen Regierung diese Aufgabe in eigenthümlicher Weise erschwert.

Man muß sich vergegenwärtigen — und diese Thatsache ist schlagend — daß die erste Druckerei in Brasilien erst um die Mitte des vorigen Jahrhunderts eingeführt wurde: ja diese im J. 1747 unter der väterlichen und einsichtsvollen Verwaltung des Vicekönigs Gomez Freire de Andrada, Grafen von Bobadella gegründete Officin bestand sogar nur ganz vorübergehend.**) Die portugiesische Regierung traute der Presse nichts gutes zu: während der letzten 50 Jahre ihrer Herrschaft, oder wenigstens bis zur Ankunft des Königs João VI. wurde keine Zeile mehr in der ganzen Colonie gedruckt. Im J. 1808 wurde zuerst nur die Veröffentlichung der Regierungserlasse gestattet. Bald aber mußte man weitere Zugeständnisse machen. Doch gab es noch 1817 im ganzen Lande keine Zeitung als die officielle Gazeta de Rio de Janeiro und zwei andere Blätter. Seit den Anfängen des constitutionellen Lebens ist alles anders geworden: Rio zählt heutzutage 30 Druckereien und 32 periodische Blätter; gleichwohl sind ernste, wissenschaftliche Veröffentlichungen selten. Ausgenommen die Revista trimensal, eine Revue von wirklichem Werth, gehen aus den brasilischen Pressen gewöhnlich nur Uebersetzungen oder Nachahmungen der leichten Pariser Literatur hervor, und ebenso vorherrschend ist der französische Einfluß auf dem Gebiet der Wissenschaften überhaupt, zumal der medicinischen.***) Man begegnet hier wieder der den Brasilianern natürlichen Schüchternheit, welche ohne Zweifel den unter dem alten Regierungssystem angenommenen Gewohnheiten zuzuschreiben ist; nichts ist gethan worden, um ein selbständiges Auftreten zu wecken, sie lassen andere für sich denken, und ihre sonoren Phrasen verhüllen nur unvollkommen das Mistrauen, welches sie in sich selber setzen. Zumal in den leeren Declamationen der Zeitungsschreiber offenbart sich diese Geistesrichtung; die brasilischen Publicisten scheinen kaum eine Vorstellung zu haben von dem hohen Berufe einer freien Presse. Ihre Vorbilder suchen sie in Frankreich; aber sie haben weit mehr von den Fehlern als von den Tugenden der europäischen Journalisten angenommen. Indessen muß man billigerweise doch einen Fortschritt in den politischen Anschauungen sowohl, als in allen Zweigen geistiger Thätigkeit anerkennen: nur vollzieht sich dieser Fortschritt langsam, weil die Nation selbst noch lange nicht so aufgeklärt ist, wie ihre Regierung. Vielleicht — und wir sind nicht die einzigen, die das sagen — vielleicht ist die vollständige geistige Befreiung Brasiliens an die Bedingung geknüpft, daß die französische Sprache künftighin in den Schulen nicht mehr so ausschließlich bevorzugt werde, daß der öffentliche Unterricht ein wahrhaft nationaler wird. Die Achtung, welche man vor ausländischer Art und Weise hegt, wird dann allmählich weniger häufig in blindes Anbeten und Nachbeten ausarten.

Wir werden auf diesen Gegenstand, wie auf die weibliche Erziehung noch zurückkommen. Göthe sagt einmal, den Müttern müße man die Vorzüge der Söhne zurechnen. Die brasilischen Kinder werden unter Sclaven erzogen, und die beständige Berührung mit diesen ist weder für die erste geistige Entwicklung, noch für die sittliche Erziehung vortheilhaft. Die brasilischen Mütter sind unwissend und geistesarm, infolge der untergeordneten Stellung, in welcher das Vorurtheil sie hielt:†) ihr far niente ist ein übles Beispiel. Die ganze Nation, mit einem Worte, ist nicht recht zum Mannes-

*) Man vergesse übrigens hier auch nicht den „Hochverrath" der poetas mineiros, dieser Rebellen, die schon 1780 sich unterstanden, literarisch von Portugal unabhängig sein zu wollen. S. Wolf le Brésil littéraire. Berlin. 1863. 8.

**) Andrada zeigte großen Eifer für die Wissenschaften; er stiftete sogar eine Art Akademie (Academia dos selectos). Wappäus S. 1530.

***) Wappäus a. a. O.

†) S. Agassiz p. 467 und Wappäus S. 1534.

alter gereift. Wenn sie berufen ist, dies zu erreichen, und man darf das hoffen, so wird sie es einer Reform in ihrem Erziehungswesen zu danken haben. Die gegenwärtige Regierung ist von dieser Wahrheit überzeugt, sie versäumt nichts in dieser Richtung; aber dieser Theil ihrer Aufgabe ist ebenso schwierig, als der andere, die Versöhnung der politischen Parteien. Solche Umwandlungen machen sich nicht im Handumdrehen!

Bevor wir an unsern eigentlichen Gegenstand treten, bleibt uns noch übrig, um ein richtiges Maß für den ungeheuren Unterschied zwischen dem unabhängigen brasilischen Staate und dem Colonielande Brasilien an die Hand zu geben, daß wir einen Blick auf das werfen, was seit 1808 geschehen ist.*) Von dem Augenblick an, wo der König von Portugal den americanischen Boden betrat, war es zu bemerken, daß eine neue Aera begann. Im März 1808 schon wurden alle Häfen den neutralen und befreundeten Staaten geöffnet; ein 1810 mit England abgeschlossener Handelsvertrag enthielt in seinen Clauseln das formelle Versprechen der Unterdrückung des Sclavenhandels und der Nichtwiedereinführung der Inquisition. Die Fremden erhielten die Ermächtigung, sich im Lande niederzulassen: diese Maßregel übte jedoch ihre volle Wirksamkeit erst später, zum Theil wohl, weil sie anfangs sich bloß auf römisch-katholische Fremde beschränkte.**) Andererseits wurde die Regierung in ihrem Gange durch eine republicanische Partei gehindert, die unter dem Einfluß ausländischer Ideen sich gebildet hatte und es bis zu einem Aufstand in Pernambuco brachte (1817). Die Rebellen wurden geschlagen, aber ihr Versuch trug sicherlich dazu bei, die Brasilianer mit dem Wunsch nach der Lostrennung vom Mutterlande vertraut zu machen. João VI. kehrte nach Europa zurück und ließ an der Spitze der Regierungsgeschäfte den Infanten Dom Pedro mit dem Titel eines Regenten: Brasilien war schon am 16. Dec. 1815 zum Range eines Königreichs erhoben worden. Die Cortes in Lissabon, infolge der so eben in Oporto ausgebrochenen Revolution (1820) außerordentlicherweise zusammenberufen, um über eine Constitution für Portugal abzustimmen, hatten eine mißliche Aufgabe. Was sie zu Stande brachten, war auch nicht lebensfähig und befriedigte niemand, am wenigsten die brasilischen Patrioten, welche fest entschlossen waren, die Gleichheit ihrer Rechte mit denen der Portugiesen zu fordern. Der lange Aufenthalt des Hofes in Brasilien hatte sie daran gewöhnt, sich nicht mehr als bloße Colonisten zu betrachten. Nun sollte die neue Charte für die überseeischen Länder nicht gelten. Der Prinzregent war in der peinlichsten Verlegenheit; am Ende gab er seinen Sympathien für Brasilien nach und that damit genau genommen nichts anderes, als was ihm im Vertrauen sein Vater selbst gerathen hatte.***) Die Cortes hatten gefordert, daß er nach Lissabon zurückkehre, er weigerte sich und zwang sogar die portugiesischen Truppen sich einzuschiffen. Nach langen Zögerungen, von den Brasilianern gedrängt, die ihm, um ihn zur Entscheidung zu bringen, den Titel eines Defensor perpetuo do Brazil ertheilten, vollzog er endlich am 1. August 1822 die Scheidung der beiden Länder. Eine Assemblea geral costituente ward alsogleich versammelt und Dom Pedro feierlich als Kaiser von Brasilien ausgerufen, am 1. December desselben Jahres.

Die constituirende Versammlung aber schlug demagogische Wege ein, und die weit von einander entfernten großen Städte geriethen in ein eifersüchtiges Treiben, da jede die Ehre erstrebte, Hauptstadt des Kaiserreichs zu werden. Gewaltmaßregeln wurden nothwendig, und man konnte eine Zeitlang fürchten, es werde nicht gelingen, dem neuen Gebäude eine feste Grundlage zu geben. Dom Pedro wechselte sein Ministerium, ohne Erfolg; müde des Streites beschloß er demselben durch einen Staatsstreich ein Ende zu

*) S. unsern Artikel Portugal S. 124.

**) Wappäus S. 1484 ff. u. H. Carvalho S. 90 ff.

***) Als João VI. Rio verließ, hatte er bei dem letzten, herzlichen Abschied seinem Sohne gesagt: Pedro, se o Brazil ha de se separar, antes seja para ti que me has de respeitar do que para algum aventureiro! D. h. „Pedro, wenn Brasilien sich einmal trennen soll, so möge das sein für dich, der du mich in Ehren zu halten hast, lieber als für irgend einen Abenteurer!“

machen. Die Thüren des Sitzungssaals der Deputirtenkammer wurden versiegelt und das Gebäude mit Truppen umstellt, der Kaiser erließ eine Proclamation, in welcher er ankündigte, daß eine neue Versammlung demnächst einen von ihm selbst verfaßten Entwurf einer neuen Verfassung zu berathen haben werde. Statt die Wähler zusammenzurufen, ließ er bei den Communalbehörden Register auflegen, um die Stimmen zu sammeln. Er erlangte eine große Majorität, am 25. März 1824, und da nachher kein Protest erhoben wurde, galt die Unregelmäßigkeit des Verfahrens als durch den thatsächlichen Erfolg gerechtfertigt. Zugleich darf man sagen, daß diese zum Theil nach den Ideen Benjamin Constants entworfene Verfassung ein Werk hoher Staatsweisheit ist, und wenn man aus ihrer Dauer (sie steht bis heute in anerkannter Wirksamkeit) einen Schluß ziehen darf, muß man wohl annehmen, daß ihr äußerliches Gefüge den besonderen Bedürfnissen des Landes entspricht, in welchem sie heute noch zu herrschen berufen ist.*) Uebrigens ist wohl zu merken, daß sie nur die Grundsätze des aufgeklärten Theils der Bevölkerung, d. h. der Minorität vertritt: ihre Probe wird sie erst dann bestanden haben, wenn die Bildung weit in die Massen gedrungen ist.

Die Ruhe des neuen Kaiserthums wurde indessen noch einigemale gestört, theils durch die Ränke und Kämpfe der republicanischen Partei, theils durch die Umtriebe der Anhänger Portugals. Dank der Vermittlung Englands wurde am 15. Nov. 1825 die Unabhängigkeit Brasiliens und die Souveränetät Dom Pedro's von dem Mutterlande anerkannt. Damit hielt sich allerdings die republicanische Faction noch nicht für überwunden. Die Regierung Dom Pedro's hatte noch andere Schwierigkeiten zu besiegen, einmal zur Zeit des mit den La Plataſtaaten um den Besitz der banda oriental (jetzt Uruguay) begonnenen kostspieligen Krieges; sodann in der schwierigen Frage der Thronfolge. Mit dem Tode João's VI. wurde in der That der Kaiser von Brasilien zugleich König von Portugal. Er entsagte dieser letzten Krone zu Gunsten seiner Tochter Dona Maria, deren Rechte er aufrecht zu halten wußte gegen den Usurpator Dom Miguel. Die Krone Brasiliens aber behielt er seinem Sohne Dom Pedro II. de Alcantara vor, welcher noch heute regiert.**)

Der junge Kaiser war (1831) erst 6 Jahre alt; ein Regentschaftsrath mußte ernannt werden, und bis zur Großjährigkeit des jungen Fürsten hatte der Staat noch einmal eine Periode parlamentarischer Wirren durchzumachen. Am 23. Jan. 1840 ergriff Dom Pedro II. entschlossen die Zügel der Regierung. Die erste Zeit derselben war noch nicht frei von Unruhen; aber durch seinen versöhnlichen Sinn und den wahrhaft constitutionellen Geist seiner Erlasse verloren die Parteien ihren Boden, und die Republicaner bildeten allmählich nur noch eine unbedeutende Gruppe; locale Eifersüchteleien wurden in Schranken gehalten. Die Regierung verwandte indessen all ihren Eifer auf innere Reformen und bald war Brasilien kaum wieder zu erkennen. Nichts wurde gespart, um gute Straßen herzustellen, Dampfboote befuhren regelmäßig den Amazonenstrom, die Einwanderung wurde begünstigt, dem Handel waren keine Schranken mehr gezogen; der Volksunterricht endlich erhielt eine regelmäßige Organisation; wir werden demnächst sehen, in welchen Formen und mit welchen Aussichten auf Erfolg. — Diesen geschichtlichen Ueberblick, von welchem das folgende hoffentlich zeigen wird, wie angemessen es war, ihn als Einleitung vorauszuschicken, schließen wir mit den Worten von Wappäus über die gegenwärtige Lage des Landes: „Daß Brasilien allein im ganzen lateinischen America sein großes Landgebiet in vollkommener Integrität bewahrt und in dieser seiner Integrität sich so befestigt hat, daß fortan die stetige gedeihliche Fortentwicklung des Reiches ziemlich sicher garantirt erscheint, ist allein seiner monarchischen Staatsform zu

*) Man findet eine in's Einzelne gehende Zergliederung derselben in dem Dictionnaire politique von Maurice Block, in einem Artikel von Ch. Reybaud; und bei Wappäus S. 1572 fg.

**) Die Abdicationsacte Dom Pedro's ist datirt vom 7. April 1831.

verdanken. Dies wird denn gegenwärtig wohl, und auch in Brasilien selbst, allgemein anerkannt, und ebenso stimmen alle einsichtigen Brasilianer, sowie die verschiedensten fremden Berichterstatter über die gegenwärtigen Zustände Brasiliens darin überein, daß die außerordentlichen Fortschritte Brasiliens seit einem Decennium vorzüglich der wahrhaft weisen Regierung seines Kaisers zu danken sind, der, wie er in seiner äußern Erscheinung unverkennbar seine nahe Verwandtschaft mit dem deutschen (österreichischen) Kaiserhause zeigend unter seinem Volke als ein Saul hervorragt, so auch in Bildung des Geistes, in rastloser Arbeitsthätigkeit und in hingebender Liebe für das Gemeinwohl seinem Volke als Muster voransteht, und als Kaiser alle Eigenschaften in sich vereinigt, die einem Fürsten Ansehen und Liebe verschaffen." *)

Dieses Lob ist nicht übertrieben. Der Monarch und das Volk gehen Hand in Hand: und wo das der Fall ist, „da giebt es auch in der Zukunft keine Schwierigkeit, die so groß wäre, daß nicht diese so mannigfach bezeugte Einigkeit sie glücklich überwinden könnte." **)

I. Schulgesetzgebung im allgemeinen. Nach der Verfassung von 1824 ist der öffentliche Elementarunterricht unentgeltlich und unter die Leitung des Staats gestellt, welcher demzufolge auch alle Kosten desselben zu tragen hat. Er ist dem Einfluß des Klerus gänzlich entzogen, eine Maßregel, zu welcher allem Anschein nach Mishelligkeiten Anlaß gaben, die zwischen den höheren geistlichen Würdeträgern und ihren Untergebenen zum Ausbruch kamen. Die Privatschulen sind wie alle andern der Aufsicht der Regierung unterworfen.

Der Unterricht ist abgestuft wie überall in Instrucção primaria, secondaria, und superior oder scientifica. Seine Angelegenheiten sind wie die der Kirche dem Ministerium des Innern (Ministerio dos Negocios do Imperio) untergeordnet. Hier ist indessen auf einen wesentlichen Unterschied hinzuweisen. In einem so ungeheuer ausgedehnten Lande wie Brasilien ist es so gut wie unmöglich, eine Centralisation der Verwaltung durchzuführen, welche etwa mit den entsprechenden Einrichtungen Frankreichs zu vergleichen wäre. Die Verfassung hatte in dieser Beziehung noch manches zu wünschen übrig gelassen: sie hatte sich damit begnügt, Provincialräthe anzuordnen, d. h. einfach nur berathende Behörden, ohne eigene Machtvollkommenheit. Die Zusatzurkunde von 1834 hat diesen Stand der Dinge geändert, indem sie an die Stelle jener conselhos Versammlungen (assembleas) setzte, welche die Befugnis erhielten, je für ihren Bezirk Gesetze zu machen. Der Präsident ist die höchste Behörde in der Provinz, er hat das Recht, diese Gesetze zu bestätigen, ohne daß der Kaiser irgend etwas dabei zu thun hätte. Genau genommen kann man allerdings von den Beschlüssen der Provincialversammlungen an das Staatsoberhaupt appelliren, allein ein solches Vorgehen ist dermaßen von Schwierigkeiten umgeben, daß man nicht leicht in Versuchung kömmt, sich darauf einzulassen. In Wirklichkeit ist somit Brasilien eine Art Bundesstaat, „in welchem nichts gemeinsam ist als das Bedürfnis der Sicherheit und Ordnung," um mit Ch. Reybaud zu reden. Worin der Grund für das Bestehen dieses Systems lag, haben wir oben angedeutet: es hatte seine Uebelstände, wie seine Vortheile; namentlich gab es Anlaß zu mehr als einem Conflict in Steuerfragen. Aus noch andern Erwägungen kam das Ministerium Olinda im J. 1857 zu neuen Vorschlägen: aber es drang damit nicht durch, und die Autonomie der Provinzen ist die Regel geblieben. Nur Angelegenheiten von nationaler Bedeutung sind es, deren Leitung die Regierung in ihrer Hand hat. So ist denn sie ausschließlich die zuständige Behörde für den höheren Unterricht (für das Studium des Rechts, der Medicin, der höheren Mathematik, der technischen Fächer und in gewißen Grenzen auch der Theologie); der mittlere und der Primärunterricht dagegen wird von den Provincialversammlungen geregelt und ist der Leitung der Präsidenten der Provinzen

*) Wappäus S. 1572.

**) Ch. Reybaud.

untergeordnet. In der Organisation der Anstalten dieser beiden Stufen ist hienach keine gesetzliche Gleichförmigkeit zu suchen: in der That aber sind bisher die Provinzen so klug gewesen, sich die Anstalten des Municipio da Côrte*) zum Vorbild zu nehmen, oder mit andern Worten, dem von der Centralregierung gegebenen Anstoß zu folgen.

So lange Brasilien als Colonieland regiert wurde, bekümmerten sich die Machthaber um den öffentlichen Unterricht gar nicht. Dom Pedro I. sorgte gleich, nachdem er den Thron bestiegen hatte, für die Eröffnung neuer Schulen;**) das damals stark besuchte Seminar von São Joaquim erhielt bedeutende Summen zugewiesen, obgleich der Zustand des Staatsschatzes damals die äußerste Sparsamkeit zur Pflicht machte. Aber erst unter der gegenwärtigen Regierung, zum Theil erst seit 1851 ist es möglich geworden, die Ausführung der Versprechungen, welche die Constitution gab, wirksam zu sichern. Ein in den Kammern durchgegangenes und am 17. September des genannten Jahres verkündetes Gesetz ermächtigte die Regierung, den höheren Unterricht im ganzen Kaiserreiche zu reorganisiren, den Unterricht der beiden anderen Stufen wenigstens in dem sog. neutralen Municipium, denn weiter giengen für diese die Befugnisse nicht. Von diesem Augenblicke an wurde die Erziehungsfrage populär, Dank einerseits dem Eifer der Behörden, andrerseits der feurigen Beredsamkeit einiger ausgezeichneten Männer, von denen die einen auf der Tribüne in der Kammer (wir nennen hier nur den Namen Salles Torres Homem), die andern in der Presse dieser edeln Sache dienten (vor allem de Almeida Roza, einer der geistvollsten Söhne Brasiliens!) Am 17. Februar 1854 veröffentlichte der Minister des Innern, Pedreiro de Couto Ferraz die organischen Bestimmungen, welche allem, was seither in Brasilien gethan worden ist, zur Grundlage gedient haben. Um jedem die Ehre zu geben, die er verdient, verschweigen wir nicht, daß die Fassung dieser Bestimmungen, welche eine tiefe Einsicht in den Gegenstand derselben und seinen, richtigen Tact beurkundet, dem genannnten de Almeida Roza anvertraut wurde; eine bessere Wahl hätte der Minister nicht treffen können. — Die neuern officiellen Verordnungen werden am gehörigen Orte erwähnt werden.

II. **Volksunterricht** oder **Elementarunterricht**, (Instrucção primaria). A. Gesetzgebung. Die Primärschulen des Municipio da Côrte sind, wie bereits bemerkt, durch das Gesetz vom 17. Sept. 1851 angeordnet und durch das Reglement vom 17. Febr. 1854 organisirt, welches ergänzt wurde durch die Ordonnanz (portaria) vom 20. Okt. 1855.

a) Wie in Portugal***) giebt es in Brasilien öffentliche Volksschulen ersten und zweiten Grades.†) In den ersten lernt man Religion, Sittenlehre, Lesen und Schreiben, Elemente der portugiesischen Grammatik und der Arithmetik nebst dem gesetzlich eingeführten Maß- und Gewichtsystem (des Municipio). Für die Mädchenschulen kommt noch hinzu der Unterricht im Sticken und in den unentbehrlichsten weiblichen Arbeiten. In den Schulen zweiten Grades liest und erklärt man die Evangelien, man giebt den Schülern einen allgemeinen Begriff von der biblischen und von der Weltgeschichte, desgleichen von der Geographie, insbesondere Brasiliens; die Arithmetik wird mit Rücksicht auf ihre

*) Municipio neutro oder M. da Corte (M. der Residenzstadt) heißt das von der Provinz Rio de Janeiro ausgeschiedene, keiner Provinz angehörige Gebiet der Hauptstadt, welche nicht der Competenz eines Provincialpräsidenten und einer Provinciallegislatur unterstellt sein sollte, wie die Bundeshauptstadt Washington in Nordamerica keinem Einzelstaate angehört. A. d. Uebers.

**) Eine derselben, um dies hier beiläufig zu bemerken, wurde zu einem Versuche mit dem Lancasterschen System bestimmt. (S. die Rede des Kaisers bei der Eröffnung der Deputirtenkammer, am 3. Mai 1823.) Wenn der Versuch auch entscheidend ausgefallen wäre, man hätte die Sache doch nicht weiter verfolgt, aus Mangel an passenden Localen. Das Budget für die Schulen war damals im höchsten Grade ungenügend: der Unterricht mußte sich auf einen Theil des Ertrags der Lotterien verweisen lassen, um bestehen zu können.

***) Vgl. Encykl. Bd. VI. S. 127.

†) Reglement von 1854, Artik. 48.

praktische Anwendung behandelt, ebenso betreibt man die Elemente der Geometrie und das Feldmessen; und schließlich lehrt man die Maß und Gewichtsysteme des Landes und der mit Brasilien in Handelsverbindung stehenden Nationen kennen. Ueberdies wird Unterricht gegeben im Linearzeichnen, in der Musik (mit Uebungen im Singen) und im Turnen. Die Einrichtung der Volksschulen zweiten (höheren) Grades fängt eben erst an Bestand zu gewinnen: sie hängt augenscheinlich ab von dem Gedeihen der elementaren Stufe. Einstweilen bietet das kaiserliche Lyceum für Künste und Handwerke (Lyceo Imperial de Artes e Officios), welches im J. 1858 von der Sociedade propagadora das Bellas Artes gegründet wurde,*) den gewerbtreibenden Classen einen unentgeltlichen Abendunterricht, der ihren hauptsächlichsten Bedürfnissen entspricht. Nach Wappäus wäre der Einfluß desselben bis jetzt nur sehr beschränkt gewesen; der gegenwärtige Minister, Dr. João Alfredo Correa de Oliveira, hebt dagegen die Dienste, die es fortwährend leiste, mit Anerkennung hervor, und belegt seinen Bericht mit Ziffern.**) Die Anstalt hatte längere Zeit die Beihülfe des Staats entbehren können, allein ihre von Jahr zu Jahr steigende Ausdehnung bestimmte die Behörde, ihr durch eine Geldunterstützung unter die Arme zu greifen.***) Sie zählt 16 aulas (Hörsäle) und 37 Lehrer; die Zahl der eingeschriebenen Schüler stieg 1871 auf 921 (351 waren es im J. 1858); die Totalsumme der Einschreibscheine betrug zur gleichen Zeit 1437.†) Die ganze Anstalt ist unter die geschickte Leitung des Directors Francisco Joaquim Bethencourt da Silva gestellt. Leider hat sie noch keine Sammlungen und Apparate, was bis jetzt nothwendigerweise die Eröffnung von Lehrcursen der Physik, der Chemie und der auf die Gewerbe angewendeten Mechanik verzögert hat. Allein wir müßen zum eigentlichen Primärunterricht zurückkommen.

b) Trotz der bedeutenden Zunahme der financiellen Hülfsquellen Brasiliens hat das Budget für den öffentlichen Unterricht und für die Volksschule insbesondere noch nicht den normalen Stand erreicht: d. h. es entspricht noch nicht den Anforderungen der Verfassung (s. nachher Statistik). In den meisten Provinzen ist die Anzahl der Schulen unzureichend; einmal weil die Geldanweisungen dort allen möglichen Schwankungen des Curses ausgesetzt sind, so daß die Lehrer nicht immer regelrecht bezahlt werden,††) sodann weil die Lehrerstellen wenig gesucht sind. Wie sollten sie es auch sein, wenn sie nicht wenigstens das tägliche Brod sichern! Ueberdies darf man nicht verschweigen, daß die Brasilianer ziemlich allgemein jeder Beschäftigung abgeneigt sind, die eine strenge und anhaltende Thätigkeit fordert.

Daher kommt es denn, daß eine ganze Anzahl Schulen ohne Lehrer sind und somit nur dem Namen nach existiren. Außerdem fehlt es an Schulhäusern. Beinahe überall ist man daher genöthigt, Privathäuser zu miethen, welche natürlich für die Bestimmung, der sie dienen sollen, schlecht eingerichtet sind. Hiezu kommt, daß erst seit 1858 die

*) Den Titel „Kaiserliches Lyceum" erhielt diese nützliche Anstalt am 25. Januar 1871.

**) Relatorio de 1871. Genaue und ganz neue Nachweisungen, welche wir von dem brasilischen Civilingenieur Herrn Henrique E. Hargreaves erhalten haben, gestatten uns der Ansicht des Ministers ohne Vorbehalt beizupflichten.

***) Zur Verbesserung des Locals und zum Druck eines nützlichen Lesebuchs 4688 Milreis; ferner, seit dem 27. Sept. 1870, 6000 Milr. zur Unterhaltung des Inventars und zur Gasbeleuchtung. Eine weitere Vermehrung ist beabsichtigt. Die Kosten der Preismedaillen für ausgezeichnete Schüler trägt die Regierung.

†) Das Verzeichnis der im Schuljahr 1870 — 71 abgehaltenen Curse mag hier eine Stelle finden. Täglich von 6½ bis 8½ Uhr Abends: Figuren-, Ornamenten-, Blumen- und Thierzeichnen, Sculptur und Modelliren (4 Curse); Dienstag, Donnerstag und Sonnabend zu den gleichen Stunden: geometrisches und Maschinenzeichnen, bürgerliche und Schiffsbaukunst (4 Curse); Montag, Mittwoch und Freitag von 6½ bis 8 Uhr Abends: Arithmetik und Algebra (2 Curse); Mittwoch und Freitag von 8 — 9 Uhr Abends: Geometrie; Dienstag, Donnerstag und Sonnabend von 6 bis 7 Uhr: portugiesische Sprache; Montag 8½ bis 9¾ Uhr: Kalligraphie.

††) Auch ist nach Tschudi in den Provincialkassen oft große und andauernde Ebbe.

öffentlichen Kassen den ganzen Betrag der Miethe auf sich genommen haben, von welcher früher ein Theil von den Lehrern bezahlt werden mußte. Nach diesem Abzug von ihrem Gehalte blieben ihnen für ihren jährlichen Lebensunterhalt zuweilen höchstens noch 600 Milreis (404 Thaler), d. h. eine in Betracht des Preises der Lebensmittel durchaus unzureichende Summe. Gegenwärtig haben sie nur noch für ihre Wohnung, wenn dieselbe ihnen im Schulhause eingeräumt ist, zu bezahlen, und zwar ¼ von dem Miethpreise im ganzen; es versteht sich, daß sie im andern Falle keinerlei Vergütung erhalten. In Rio, wo das Leben sehr theuer ist, wurde im J. 1845 ihre Besoldung von 1000 auf 1200 Milreis erhöht. In der gleichen Zeit betrug der Gehalt der Hülfslehrer (professores adjuntos) im ganzen Bezirk des Municipio nicht mehr als 20 Milreis für den Monat. Er soll seitdem vermehrt worden sein auf die bringenden Anträge des Marquis de Olinda (1858).

Was die Provinzen betrifft, so wiederholen wir, daß es schwer ist zu erfahren, woran man sich halten soll: die Relatorios bestätigen jedes Jahr, daß auch die Regierung kaum weiß, was in den entlegenen Gegenden des Reichs vorgeht. — Im ganzen ist die Staatsgewalt von den besten Absichten beseelt, allein die immer noch geringen Mittel, welche ihr zur Verfügung gestellt sind, die über weite Strecken hin zerstreute Bevölkerung, der Mangel an fleißigen und fähigen Kräften stehen ihren Anstrengungen in hohem Grade hindernd im Wege. Der gegenwärtige Minister sieht sich genöthigt zu bekennen, daß der Unterricht für die ärmeren Classen selbst im Umkreis der Residenz noch viel zu wünschen übrig läßt (die Kinder wohlhabender Familien werden in der Regel in Privatanstalten unterrichtet). Daher ist auch seine ganze Aufmerksamkeit auf die Einrichtung weiterer unentgeltlicher Schulen gerichtet. Der Handelsstand von Rio ist ihm neuerdings zu Hülfe gekommen mittelst einer Subscription, welche in einem Zeitpunct allgemeiner Begeisterung in Folge der Nachricht von der glücklichen Beendigung des Krieges mit Paraguay zu Stande kam. Von allen Seiten strömten Gaben herbei zur Erwerbung von Grundstücken; den Privatschulen wurden Geldunterstützungen zugewendet unter der Bedingung, daß in denselben ärmere Kinder ohne Schulgeld aufgenommen würden: der Augenblick schien endlich gekommen, um der Sache einen ernstlichen Anstoß zu geben und den Eifer der Abgeordneten anzuspornen. Correa de Oliveira fand es passend, in seinem letzten Relatorio nun seine Entwürfe bis ins Einzelne ausgeführt darzulegen. Er denkt den Schulzwang einzuführen; doch bemerkt er weislich, daß man in dieser Beziehung nur sehr vorsichtig vorgehen, und daß bei der Behandlung der Frage über die Strafen für Versäumnisse die gänzliche Mittellosigkeit vieler Familien wohl in Betracht gezogen werden müße. Seine Absicht geht dahin, vor allem Schulhäuser zu bauen und einzurichten, und so viel als nur immer möglich Schulen des ersten Grades und Abendschulen für Knaben und Erwachsene zu eröffnen. Er hebt ferner die unabweisliche Nothwendigkeit hervor, die Schulen des zweiten Grades nach einem bestimmten, regelmäßigen Plane einzurichten.*) Der Gesetzesentwurf, welchen er vorbereitet, stellt die Gründung zweier Normalschulen für Lehramtscandidaten und für Lehramtscandidatinnen in Aussicht: und das ist in der That ein tiefgefühltes Bedürfnis.**) Bis diese Anstalten geprüfte Zöglinge liefern können, sollen die Hülfslehrer an den Schulen ersten Grades, ohne ihre Amtsführung zu unterbrechen, ihre Bildung an den Schulen zweiten Grades vervollständigen, — was ihnen gar sehr Noth thut. Die Einrichtung der Hülfslehrer hat überhaupt bisher den Erwartungen nicht entsprochen: dieselben bleiben nothgedrungen auf einen engen Ideenkreis beschränkt, ihre ganze Stellung gestattet ihnen

*) Eine Verordnung vom 7. Nov. 1870 gründet 11 neue derselben auf einmal.

**) In den Provinzen existiren zwar schon einige Normalschulen für Lehrer, so in Pará, in Bahia, in Nicterohy (Provinz Rio de Janeiro, auf der andern Seite der Bai, nicht im Municipio neutro); aber die Anstalten können kaum als erste Anfänge wirklicher Normalschulen betrachtet werden. Für die letztgenannte wurde im J. 1867 eine Dotation von 10,000 Milr. verwilligt.

nicht über den gedankenlosen Mechanismus hinwegzukommen, weder in Beziehung auf ihr Wissen, noch auf die Methode. Nach Verfluß einer bestimmten Zeit soll das Diplom eines Lehrers zweiten Grades nur noch in den Normalschulen ertheilt werden. Der Minister beschäftigt sich auch mit der Verbesserung der Stellung der Lehrer und mit der unumgänglich nöthigen Reform der Aufsicht (s. gleich nachher); er hofft auch, für den Privatunterricht gute, in den gehobenen Primärschulen und in den Normalschulen gebildete Lehrer liefern zu können; endlich soll der Unterricht für frei erklärt werden; nur haben die Privatlehrer Gewähr für ihren sittlichen Charakter zu leisten. Die Regierung ist zu allem bereit, leider hat sie mit dem zähesten aller Hindernisse, mit der Kraft der Trägheit zu kämpfen. Man läßt sie reden, man rühmt sogar ihren Eifer, nur hütet man sich wohl, ihn zu theilen.

c) Niemand kann eine Schule gründen oder leiten, ohne dem Staat eine Gewähr für seine Sittlichkeit und Fähigkeit zu leisten; eine weitere Bedingung ist Volljährigkeit. Die Gewähr für die Fähigkeit wird nach der Instruction vom 8. Januar 1855 erstellt durch eine über alle Fächer des Unterichts sich erstreckende Prüfung, und zwar eine schriftliche und eine mündliche (von einer Stunde Dauer). Die Fragen für die erstere werden am Anfang jedes Jahres von dem Studienrath (s. unten) durch ein Programm festgestellt: das Loos bezeichnet die Fragen, welche die Candidaten zu beantworten haben. Die Lehrstellen im öffentlichen Unterricht werden durch einen Concurs besetzt: sie werden 30 Tage vor der Eröffnung der Prüfung in den Zeitungen ausgeschrieben. Der Generalinspector führt den Vorsitz bei dem Concurse, in welchem eine von der Regierung ernannte Specialcommission entscheidet. Ueber die mündliche Prüfung wird nicht besonders abgestimmt, wohl aber wird dieselbe von den Richtern bei der Location der Bewerber berücksichtigt. Diese Bestimmungen gelten für Lehrer und Lehrerinnen wie auch für Hülfslehrer. — Es ist sehr schwer Mädchen zu finden, welche sich dazu verstehen, Hülfslehrerinnen zu werden; einerseits wollen sie nicht außerhalb ihrer Wohnung Unterricht ertheilen, andererseits nehmen die Hauptlehrerinnen sie nicht gerne im Schulhause auf. Am Ende hat man es den letzteren überlassen, sich Gehülfinnen selbst zu suchen — natürlich aber müßen die, welche sie finden, sich der Prüfung unterwerfen. Kraft des Erlaßes vom 28. Nov. 1855 ist ein Hülfslehrer oder eine Hülfslehrerin nöthig in jeder Schule, welche mehr als 50 Kinder hat, zwei aber, sobald die Zahl der Kinder 100 übersteigt, und drei, wenn ihrer mehr als 150 sind.

d) Im Budget des Finanzministeriums findet sich ein Posten für die Ruhegehalte. Wir haben nicht erfahren können, ob diese Pensionen für die Schullehrer nach dem gleichen Maßstab berechnet werden wie für die Lehrer der mittleren Unterrichtsstufe (s. nachher); der Leser mag sich Analogieschlüsse bilden. — Die Lehrer, welche sich in der Erfüllung ihrer Amtspflichten auszeichnen, können besondere Gratialien erhalten; auch ertheilt man ihnen wohl ein Nebenamt, welches ihnen etwas einträgt. Uebrigens ist es den öffentlichen Lehrern untersagt, irgend einen Handel oder ein Gewerbe zu betreiben; wenn sie irgend eine Verwaltungsstelle nebenbei übernehmen wollen, ist die Erlaubnis des Generalinspectors einzuholen.

e) Diesem Beamten, dem inspector geral, steht im Municipio da Côrte auch die Oberaufsicht über den Primär- und Secundärunterricht zu. Er ist als solcher Mitglied des Studienraths (Conselho directorio). Die übrigen Mitglieder dieser Behörde, deren hauptsächlichste Aufgabe es ist, zur Vervollkommnung der Methoden und überhaupt zur Verbesserung des Schulwesens beizutragen, sind weiter von Amtswegen die beiden Rectoren (des Externats und des Internats) des Collegio de Pedro II. (s. nachher III.), und vier zu wählende Räthe (Conselheiros electivos). Der Assessoren sind es 5, wovon 2 Geistliche von Amts wegen, und 3 zu wählende. Ein Secretär mit 4 Assistenten expedirt die Geschäfte. Ueberdies gehören dazu 17 delegados de freguezias (Kirchspielabgeordnete), 11 für die Stadt Rio allein, ohne Gehalt, welche bestimmt sind, je in ihren Bezirken den Inspector zu vertreten. Die Regierung hat selbst erkannt, daß der Wirkungskreis aller dieser Beamten nicht

recht bestimmt abgegrenzt ist, daß es vor allen Dingen Noth thut, den Inspector so zu stellen, daß er seiner mühevollen Aufgabe sich ganz widmen kann. Beständig das Auge offen halten über alles und über jeden, auf die Berichte der Delegirten über den Unterricht und über die Schulzucht eingehen, alle persönlichen Angelegenheiten der von ihm Beaufsichtigten ordnen, den Vorsitz bei den Prüfungen und Concursen führen, die pädagogischen Conferenzen leiten, im Rathe über die Wahl der Schulbücher, über die Ausstattung der Schulzimmer und über alles, was als Fortschritt anzubahnen, was als Misbrauch zu bessern ist, Beschlüsse fassen: das ist wahrlich eine Fülle von Verpflichtungen, die einem Beamten wenig Muße übrig läßt, wenn er es ernstlich nimmt mit seiner Verantwortlichkeit.*) Zwar arbeiten ihm allerdings die Delegirten einen Theil seiner Geschäfte vor, aber man darf nicht vergessen, daß sie nicht bezahlt sind. Oliveira hat eingesehen, daß es von besonderem Werth wäre, sie zum fleißigen Arbeiten anhalten zu können, er schlägt daher als zweite vortheilhafte Maßregel vor, die Delegirten durch bezahlte Districtsinspectoren zu ersetzen, mit fest bestimmten, amtlichen Befugnissen. Das Wesentliche ist, die Maschine in einen regelmäßigen Gang zu bringen, gegenwärtig hängt alles nur vom guten Willen und ein wenig vom Zufall ab. Der Secretär mit seinen amanuenses (Assistenten), welche schlecht bezahlt (mit 60 Milr. den Monat!) und mit Arbeiten überladen sind, ist selbst auch ärmlich besoldet und ohne Aussicht auf Vorrücken im Amte: sie alle haben ein Recht auf eine Verbesserung ihrer Stellung. Man kann die Richtigkeit der Ansichten des Ministers nicht anders als lobend anerkennen: wenn man wirksame und dauerhafte Reformen will, muß man vor allem darüber wachen, daß die Vorschriften nicht todter Buchstabe bleiben, und zu diesem Behuf ist es unumgänglich nöthig, die Ausführung derselben nur gut bezahlten Beamten anzuvertrauen, d. h. solchen, welchen gegenüber man das Recht hat, streng zu sein in seinen Anforderungen. — Wir wiederholen hier schließlich, daß die Privatanstalten der Inspection so gut unterworfen sind, als die öffentlichen Schulen. Unter dem Ministerium Olinda war die Rede davon, die Pfarrer (parochos) zu der Aufsicht über die Schulen beizuziehen; wir finden übrigens nirgends, daß diesem Plane Folge gegeben worden wäre.

B. Statistik. „Eine politische Umwälzung," sagt Agassiz sehr richtig, „ist schneller gemacht, als eine Nation umgeformt wird: die Erneuerung des Volkes kommt nicht mit der Revolution, sie liegt in weiter Ferne hinter ihr. Noch heutiges Tages erscheint in dem südamericanischen Kaiserreiche der geistige Fortschritt mehr nur wie ein Verlangen, ein Streben, welches die Gesellschaft vorwärts drängt; er ist noch nicht wirklich geworden." Es ist daher nur billig, wenn wir die Schuleinrichtungen Brasiliens nicht mit denen unseres alten Europa's, auch nicht mit den nordamericanischen zur Vergleichung zusammenhalten. Außerdem daß man in allen Zweigen der Verwaltung so zu sagen alles aus dem Stegreife machen mußte, um einer neuen Stellung gerecht zu werden, die man kaum Zeit gehabt hatte, im voraus ins Auge zu fassen, muß man bedenken, daß man auf einem so außerordentlich weiten Gebiet immer eigentlich nur örtliche und theilweise erreichte Erfolge erlangen konnte. Diese Betrachtungen drängen sich uns namentlich dann auf, wenn wir uns auf den Boden der Statistik begeben. Das Misverhältnis zwischen der Zahl der Schulkinder und der Zahl der Kinder in schulfähigem Alter ist hier so schreiend, wie in den am meisten zurückgebliebenen Staaten des spanischen America's: wenn man dagegen nur die großen Mittelpuncte der Bevölkerung ins Auge faßt, kann man sich auf den ersten Eindruck hin fast wieder nach Europa versetzt meinen. Das mußten wir kurz und klar vorausschicken; und nun zur Sache.

a) Nach einem bei Gelegenheit der Weltausstellung von 1867 veröffentlichten Document hätte die Gesammtbevölkerung des Reiches damals 11,280,000 Seelen

*) Dazu soll der inspector geral noch dem Minister jährlich einen vollständigen Bericht über seine Amtsführung erstatten. Wenn dieser Bericht nicht alles praktischen Werthes entbehren soll, muß er augenscheinlich sehr genau ins einzelne eingehend abgefaßt werden.

betragen, darunter 1,400,000 Sclaven. Packenham*) schätzte sie im darauffolgenden Jahre nur auf 9,858,000, wovon 1,674,000 Sclaven. Bei der ersten Angabe wären noch 500,000, bei der zweiten 200,000 nicht ansäßige Indianer beizufügen, welche wir aber hier bei Seite liegen lassen können. Wappäus findet die Ziffern zu hoch und nimmt nur 7,000,000 an; überdies glaubt er, daß die Weißen weniger zahlreich sind als die schwarzen Sclaven: die Mischlinge aber bilden nach ihm die überwiegende Mehrzahl. Wie dem auch sein mag, wir müßen es halten wie die brasilianische Regierung, welche sich selbst wenigstens für einige Provinzen mit ungefähren Schätzungen begnügt. Wir richten zunächst unsere Aufmerksamkeit auf das Municipio da Côrte, welches doch noch gut gekannt ist. Das Relatorio von 1871 zählt darin 426,483 Freie, nemlich 191,002 in den städtischen und 235,381 in den ländlichen Sprengeln. Dieselbe Veröffentlichung giebt uns folgende Zählung der jüngeren Altersclassen:

	Unter 21 Jahren.	Unter 14 Jahren.	Unter 7 Jahren.
Männlichen Geschlechts:	15,524	12,177	13,228
Weiblichen Geschlechts:	10,444	10,910	12,494
Zusammen:	25,968	23,087	25,722

Den Schulbesuch zeigt folgende Tabelle:

	Oeffentliche Schulen		Summe.	Privatschulen		Summe.	Gesammtsumme.
	ersten Grades.	zweiten Grades.		erster Stufe.	zweiter Stufe.		
Knaben	2,480	354	2,834	3,403	1,975	5,378	8,212
Mädchen . . .	1,903		1,903	2,325	876	3,201	5,104
Zusammen:	4,383	354	4,737	5,728	2,851	8,579	13,316

Wenn man nun alle nöthigen Vorbehalte, z. B. für die noch ganz jungen Kinder, gehörig beachtet, ergäbe sich aus der Vergleichung dieser Ziffern, daß die Primär- und Secundärschulen ein wenig mehr als ein Sechstel aller Kinder im schulfähigen Alter aufnehmen. Wir bemerken, daß die eine Seite dieser Aufstellung verhältnismäßig günstig ist, was die wohlhabenderen Classen betrifft, welche, wie bereits gesagt wurde, die Privatschulen vorziehen; die andere Seite, in Beziehung auf die ärmeren Kinder, ist weniger befriedigend. — Aber welch einen Unterschied zeigt das übrige Kaiserreich! Man wird darüber aus den folgenden zwei Tabellen urtheilen können, welche übrigens nur die Primärschulen betreffen. Die erste ist von Wappäus nach den Berichten von 1864 aufgestellt; es fehlen darin sechs Provinzen.**) Wir haben versucht, diese Lücke nach den Angaben, welche uns das Relatorio von 1856 an die Hand giebt, in der zweiten Tabelle zu ergänzen; die Bevölkerungszahlen in derselben sind diejenigen, welche die Zählung für das gleiche Jahr ergab.

„Danach," setzt der treffliche Statistiker hinzu, „kam unter der freien Bevölkerung auf 80 Individuen durchschnittlich 1 Kind, welches Primärunterricht empfieng, was selbst in Vergleich mit einigen spanisch-americanischen Staaten kein günstiges Verhältnis ist. Nimmt man nach den Ergebnissen der vergleichenden Bevölkerungsstatistik an, daß unter dieser freien Bevölkerung mindestens 1,100,000 Kinder im sog. schulpflichtigen Alter (von 6—14 J.) sich befinden müßen, so erhält von 13 dieser Kinder kaum eins wirklich Schulunterricht. Und im ganzen wird dies Verhältnis noch ungünstiger sein. Nimmt man die in öffentlichen Schulen unterrichteten Kinder allein, so erhält erst von 18 eins

*) S. Behms geograph. Handbuch VIII. Bd. 1870. S. 82 und vgl. den Gothaer Almanach f. 1872. S. 517. — Nach der neuesten Zählung (August 1872) hat Brasilien 10,095,978 Einw. darunter 1,683,864 Sclaven, und 250,000 Fremde.

**) Die Regierung hatte aus denselben keine Nachweisungen erhalten können.

Schulunterricht, so daß der Staat, dessen Constitution allen Bürgern freien Volksunterricht zugesichert hat, diese Pflicht in der That nur noch sehr mangelhaft erfüllt. Uebrigens zeigt sich das Verhältnis der Schulkinder zur Bevölkerung sehr verschieden in den Provinzen. Am günstigsten ist es in der Provinz Paraná (1:28), am ungünstigsten in Piauhy (1:233). Auffallend ist es, daß die Hauptstadt (1:40) hierin sogar gegen mehrere Provinzen (Paraná und Pará zurücksteht;*) dem allgemeinen Verhältnisse dagegen bei den lateinischen Bevölkerungen entsprechend ist das geringe Verhältnis der Mädchen zu den Knaben (1:2, 7)." Demungeachtet ist aber Herr Wappäus doch der erste, wenn es gilt, die brasilianische Regierung zu preisen: denn, muß man fragen, wie stand es vor 50 Jahren?

1. Tabelle des Besuchs der Primärschulen im J. 1864, nach Wappäus.

Provinzen.	Knaben in			Mädchen in			Totalsumme.	Freie Bevölkerung.**)	Verhältnis der unterrichteten Kinder zur Einwohnerzahl.
	öffentl. Schulen.	Privatschulen.	Zusammen.	öffentl. Schulen.	Privatschulen.	Zusammen.			
Amazonas	409	46	455	49	18	67	522	69,000	1:132
Ceará	3,648	204	3,852	1,323	32	1,355	5,207	468,278	1:90
Goyáz	1,176	—	1,176	364	25	389	1,565	117,219	1:75
Maranhão	2,607	392	2,999	662	254	916	3,915***)	330,000	1:84
Minas geraes ..	14,705	?	14,705	2,204	?	2,204	16,909	1,619,535	1:96
Pará	3,261	567	3,828	805	271	1,076	4,904	185,292	1:37
Parahyba	1,404	147	1,551	396	29	425	1,976	250,000	1:127
Paraná	1,101	874	1,975	504	22	526	2,501	72,198	1:28
Pernambuco ...	3,807	842	4,649	918	438	1,356	6,005†)	1,040,000	1:178
Piauhy	772	18	790	192	3	195	985	230,000	1:233
Rio grande do Norte	914	67	981	173	—	173	1,154	202,000	1:175
Rio grande do Sul	3,834	1,600	5,434	2,178	813	2,991	8,425	380,000	1:45
Rio de Janeiro .	4,821	1,103	5,924	1,711	741	2,452	8,376	700,000	1:83
Municipio da Côrte	1,860	2,111	3,971	1,530	2,056	3,586	7,557	300,000	1:40
Sao Paulo ...	4,736	3,146	7,882	2,333	1,962	4,315	12,197††)	606,588	1:50
Total:	49,055	11,117	60,172	15,342	6,684	22,026	82,198	6,570,110	1:80

*) Dies kann sich nur auf das ganze Municipio beziehen, nicht aber auf die Stadt Rio (a cidade) insbesondere. Nach dem Relatorio von 1871 besuchten von 9930 Knaben im Alter von weniger als 14 Jahren 2080 die öffentlichen und 3336 die Privatschulen der Hauptstadt, zusammen 5416; von 3763 Mädchen im gleichen Alter erhielten je 1773 und 2293 öffentlichen und Privat-Elementarunterricht, zusammen 4066; beide, Knaben und Mädchen zusammen giebt 9482 auf 18,698 Kinder im schulfähigen Alter: also mehr als die Hälfte! — Die Kirchspiele des Stadtgebiets außerhalb zählten 4390 Kinder (2247 Knaben und 2143 Mädchen) gleichen Alters, 460 und 130 besuchten die öffentlichen, 67 Knaben und 32 Mädchen die Privatschulen, zusammen 689; somit beinahe ein Siebentel.

**) Die Bevölkerung ist für die Provinzen Ceará, Goyáz, Minas geraes, Pará, Paraná, S. Paulo und den Bezirk der Hauptstadt nach den Angaben in den eingesandten officiellen Berichten; für die übrigen Provinzen, für welche in diesen Berichten die Bevölkerungsangabe fehlt, nach der Geographie von Pompeo de Souza Brasil mitgetheilt, deren Angaben jedoch durchgängig wohl etwas zu hoch sind. Note von Wappäus.

***) Darunter 393 Knaben in öffentlichen Schulen auf Primärunterricht 2ten Grades (Instr. prim. do 2° gráo). Desgl.

†) Darunter 570 Knaben in öffentlichen Schulen auf „höheren" Primärunterricht (Inst. prim. superior). Desgl.

††) Darunter 48 Knaben und 471 Mädchen in Privatschulen auf höheren Primärunterricht. Desgl.

Die 10,111 Kinder, welche im J. 1870 die Primärschulen des Municipio da Côrte besuchten, waren in 158 Anstalten vertheilt, nemlich in 47 öffentlichen Schulen ersten Grades (26 Knaben- und 21 Mädchenschulen) und 109 Privatschulen (54 Knaben- und 55 Mädchenschulen.*) Die Zunahme des Schulbesuchs betrug seit 1865 in den erstern 901 Schüler. Sie sind weniger zahlreich als die Privatschulen, aber sie nehmen, wie man sieht, verhältnißmäßig viel mehr Schüler auf.**)

2. Ergänzungstabelle des Schulbesuchs (für 1856).

Provinzen.	Knaben in			Mädchen in			Totalsumme.	Freie Bevölkerung.	Verhältniß der Schüler zu der Einwohnerzahl.
	öffentl. Schulen.	Privatschulen.	Zusammen.	öffentl. Schulen.	Privatschulen.	Zusammen.			
Alagôas	2,565	160	2,725	1,134	88	1,222	3,947	204,000	1:51,7
Bahia	6,364	1,332	7,696	1,318	599	1,917	9,613	1,100,000	1:114,4
Espirito santo ..	725	—	725	31	—	31	756	51,500	1:68
Mato grosso ...	529	156	685	34	24	58	743	85,000	1:114,6
Santa Catharina	1,172	273	1,445	429	230	659	2,104	105,000	1:49,6
Sergipé	—	—	—	—	—	—	3,373	183,000	1:54,3
Total:	11,355	1,921	13,276	2,946	941	3,887	20,536	1,728,500	1:84

Es ist bemerkenswerth, daß dieses Ergebnis nur unbedeutend von demjenigen abweicht, welches Wappäus für die 15 übrigen Provinzen gefunden hat.

b) Ueber das Budget der Schulen geben die Relatorios nur unvollständige Angaben. Wir finden nur für folgende sieben Provinzen einen Betrag desselben verzeichnet:

Bahia	263,000 Milr.	Rio de Janeiro	258,000 Milr.
Minas geraes	300,000 „	Rio grande do Sul	184,000 „
Pernambuco	275,000 „	Municipio da Côrte	350,000 „
Pará	165,000 „		

In dem Budget des letztgenannten Gebiets, des neutralen Municipiums, ist für 1871—72 eine Summe von 485,121 Milr. ausgesetzt für den Primär- und Secundärunterricht; das darauffolgende Rechnungsjahr soll sogar 532,021 Milr. zur Verfügung erhalten. Diese Erhöhung erklärt sich aus der vorbereiteten Gründung neuer Schulen.

C. **Verschiedene andere Nachweisungen.** a) Das Reglement vom 20. Oct. 1855 geht in Beziehung auf die innere Einrichtung der Schulen in umständliche Details ein. Zuerst kommt die Ausstattung der Schulzimmer: an der Wand ein Crucifix, ein Porträt des Kaisers, eine Karte von Brasilien und eine Karte der Provinz, eine Tabelle des gesetzlichen Maß- und Gewichtssystems, und eine solche der im Kaiserreiche Curs habenden Münzen; ferner Lesetafeln und Vorschriften zum Schreiben. Die Schiefertafeln, das Papier, die Schulbücher zum Gebrauch der armen Kinder, die mit Metall eingefaßten Lineale, der Wasserkrug und die Trinkgläser — nichts ist vergessen. Der Lehrer soll einen bequemen Sitzplatz haben in einem Armstuhl; auch Sessel sind vorhanden für Besuche. Dieser Comfort findet sich nun freilich nicht überall: der inspector geral muß sich eben nach den Umständen richten; aber mit einem Wort, so ist nun einmal das Ideal auf dem Papier. — Die Aufnahme der Schüler, ihre Einschreibung in die Schülerliste geschieht durch den Lehrer, auf eine von dem Delegirten des Districts unterzeichnete Ermächtigung hin; an den letztern haben die Eltern oder

*) Von diesen Schulen sind 45 ausschließlich ersten Grades; die übrigen haben auch Curse der secundären Unterrichtsstufe.

**) Das Relatorio von 1871 spricht es aus, daß heutzutage die meisten Schullehrer ihre Stellen sehr tüchtig versehen.

Vormünder eines Kindes ihre Gesuche zu richten. Wenn der neu eintretende Schüler schon eine andere Schule besucht hat, wird ein Nachweis des Vorstandes der letzteren über den Stand seiner Kenntnisse unnachläßlich verlangt. Mit ansteckenden Krankheiten behaftete, noch nicht geimpfte Kinder, ferner solche, welche Sclaven sind, sind von den Schulen ausgeschlossen (Regl. v. 1854. Art. 69). — Vom 5. bis 15. Lebensjahre können Schüler aufgenommen werden. — Die Schulstunden sind Morgens von 8 bis 11 Uhr (im Winter, wo es einen giebt, von 8½ bis 11½), und Nachmittags von 3 bis 5½ Uhr. In einzelnen Landgemeinden hat man angemessen gefunden, wegen örtlicher Verhältnisse täglich nur eine sessão scolar zu halten. Die Schulen feiern an Sonn- und Feiertagen, ferner an den von der Regierung bestimmten Tagen der Nationaltrauer, an Fastnacht und Aschermittwoch (quarta feria de cinzas), die Passions- und die Osterwoche, endlich vom 20. Dezember bis 6. Januar (Art. 74). — Die Regelmäßigkeit des Besuchs läßt manches zu wünschen übrig, zumal auf dem Lande; in den Provinzen, in welchen die Bevölkerung sehr zerstreut lebt, bleiben die Kinder weg, ehe sie die ganze Schulzeit durchgemacht haben. Man hat daran gedacht, Internate für den Primärunterricht zu gründen; aber dies scheint praktische Schwierigkeiten gefunden zu haben.

b) Unterrichtsmethode und Schulbücher. Schon oben wurde bemerkt, daß Lancasters System des wechselseitigen Unterrichts in Brasilien keinen Boden gefunden hat. Dagegen ist die Methode der leitura repentina des Antonio Feliciano de Castilho*) in einigen Schulen der Provinzen Alagôas, Bahia und Pernambuco schon seit mehreren Jahren angenommen worden. Ein anderer Castilho (Francisco Alvez da Silva), ein Brasilianer, hat wieder ein neues Verfahren vorgeschlagen: die Erfahrung hat noch nicht darüber entschieden. Die Syllabirbücher des Bacharel (Baccalaureus) Eduardo de Sá Pereira de Castro haben dagegen einen gewißen Erfolg errungen (der Verfasser hat die Versuche in eigener Person geleitet). In den meisten Schulen wendet man im ganzen die französischen Methoden an. Im Schreibunterricht haben die Musterschriften (traslados calligraphicos) des Cyrillo Dilermando da Silveira die amtliche Anerkennung und Empfehlung erhalten. Die übrigen eingeführten Schulbücher sind: Fleury's Katechismus, aus dem Französischen ins Portugiesische übersetzt von Joaquim José da Silveira, ehemaligem Schulrector; die Grammatica nacional von dem erstgenannten Verfasser; die Collecção de fabulas von Dr. Justiniano José de Rocha; die allgemeine Geschichte von Peter Parley, aus dem Englischen ins Portugiesische übersetzt von dem Rath (desembargador) Lourenço José Ribeiro, und die Harmonias da Creação, von dem Dr. Caetano Lopes de Moura.**) Die Regierung hat sich an das Instituto historico-geographico Brasileiro gewendet um Auskunft über den besten Abriß der Geschichte Brasiliens zu erhalten, welcher in den Schulen einzuführen wäre: wir haben bereits gesehen, daß sie die Herausgabe neuer Schulbücher begünstigt. In allen Fällen aber können die Lehrer nur von den Büchern als Lehrbüchern Gebrauch machen, welche ihnen von dem Generalinspector bezeichnet sind.

c) Disciplin. Der Lehrer soll den Eintritt und Austritt der Schüler in einem von dem Delegirten des Distriets zu unterzeichnenden Register einschreiben; in einem zweiten ebenfalls mit einer Unterschrift zu beglaubigenden Register verzeichnet er seine Bemerkungen über ihre Fortschritte, ihren Charakter und ihr Betragen. Die Delegirten und andere Behörden, welche die Schule besuchen, können ihre Bemerkungen beifügen; und diese Actenstücke werden schließlich in den Archiven des Generalsecretariats niedergelegt. — Das Verlesen der Schüler findet am Schluß der Lection statt. Jeden Tag wird die Schule mit einem kurzen Gebet eröffnet und geschlossen. Der in der

*) Vgl. Encykl. Art. Portugal, Band VI. S. 137.

**) Derselbe, welcher 1860 in Paris ein Epitome chronologico da Historia do Brazil zum Gebrauche der Jugend herausgegeben hat (in 12°).

Classe angeschlagene Stundenplan muß gewissenhaft befolgt werden. Jeden Sonnabend wird eine allgemeine Wiederholung dessen vorgenommen, was in der vergangenen Woche vorgekommen ist, und an diesem Tage sind auch die religiösen Uebungen von längerer Dauer. — Vergehungen gegen die Disciplin werden bestraft: 1) durch Verweise (unter vier Augen für den ersten Fall, vor der ganzen Classe bei Rückfällen); 2) durch Andersfetzen auf der Schulbank (Hinuntersetzen), und wenn es nöthig erscheint, durch Anschreiben des Namens eines hartnäckig Unbotmäßigen mit großen Buchstaben auf einer besonders hiezu bestimmten Tafel, wobei die Bezeichnung des begangenen Vergehens beigefügt wird, auch können dem Schüler Strafarbeiten, die er in der freien Zeit außer den Schulstunden zu fertigen hat, aufgegeben werden; 3) durch Aufrechtstehenlassen (de pé) mit ausgestreckten Armen, in der Classe während längerer oder kürzerer Zeit; 4) im Falle schwerer Vergehungen soll der Lehrer die Eltern oder Vormünder veranlassen, den Schuldigen streng zu züchtigen; 5) wenn alle diese Mittel nicht helfen, und es erwiesen ist, daß das Verbleiben des Schülers in der Anstalt für seine Mitschüler durch sein schlechtes Beispiel von nachtheiligem Einfluß wäre, soll von dem Generalinspector die Ermächtigung eingeholt werden, ihn von der Schule auszuschließen. — Jeden Sonnabend Abend verkündet der Lehrer mit lauter Stimme alle während der Woche verhängten Bestrafungen; zu gleicher Zeit nennt er auch die Schüler, welche Lob verdient haben. — Die Belohnungen sind: 1) das Vorrücken auf der Schulbank; 2) das Anschreiben des Namens mit großen Buchstaben auf einer Ehrentafel; 3) die Nennung des Namens am Sonnabend; 4) ein schriftlich an die Familie gerichtetes lobendes Zeugnis. Der Schüler, welcher ein Vierteljahr lang der erste in seiner Classe war, ohne einmal gestraft worden zu sein, soll für einen Monat durch eine kleine Medaille ausgezeichnet werden, die er in der Classe auf der Brust trägt.*) Dieselbe wird ihm feierlich in Gegenwart aller Zöglinge, welche sich von ihren Sitzen erheben, zuerkannt mit einer kurzen lobenden Ansprache; wenn er aber im Laufe des Monats sich derselben unwürdig macht, wird sie ihm wieder entzogen und zugleich verschwindet sein Name von der Ehrentafel.

d) Prüfungen und Preise. Im December jeden Jahres tritt in jeder Schule eine Commission zusammen, bestehend aus dem Delegirten des Bezirks als vorsitzenden Präsidenten,**) dem Lehrer und einer dritten von dem Generalinspector gewählten Person, um die Prüfung der abgehenden Zöglinge vorzunehmen (Reglem. v. 1855. Art. 44). Dieselbe ist schriftlich (soweit der Gegenstand sich dazu eignet), und mündlich (½ Stunde). Das von dem Lehrer geführte Register (s. oben c) wird der Commission vorgelegt; diese soll bei der Beurtheilung des Prüfungsergebnisses auf die dort verzeichneten Noten Rücksicht nehmen. Die Schüler werden in der Schule geprüft, deren höhere Classe sie besucht haben. Wenn sie durch besondere Umstände genöthigt waren, den Unterricht früher zu unterbrechen und durch privates Fortlernen zu ergänzen, so erhalten sie nicht bloß die Ermächtigung, sich mit den andern zur Prüfung zu stellen, sondern ihr beharrlicher Eifer wird sogar wie ein Grund für besondere Auszeichnung angesehen.***) Das Prüfungszeugnis bezeichnet die Fächer und Gegenstände, in welchen der Candidat am besten bestanden ist. Es findet eine Abstufung nach den Leistungen statt. Die fünf Ersten der Schule erhalten Preise, welche in Büchern religiösen, moralischen oder die Nationalliteratur darstellenden Inhalts bestehen, und von dem Conselho directorio ausgesucht werden. Der Ehrenpreis besteht in einer silbernen Medaille mit dem Bildnis des Kaisers. Die Umschrift lautet: A intelligencia, ao zelo, e á applicação, und auf

*) Auf dem Avers derselben steht: **Premio**; auf dem Revers: **Escola publica de primeiras letras.**

**) Oder seinem von dem Inspector geral zu bezeichnenden Vertreter.

***) Die Liste der Zeugnisse, über welche abgestimmt wird, enthält die drei Noten: **approvado com distincção, approvado, reprovado.**

der Rückseite steht: Escola publica de Freguezia de . . (des Sprengels von . .). Die Vertheilung der Preise findet in feierlicher Sitzung Statt, in Gegenwart der Commission. Der Vorsitzende derselben erstattet dem Generalinspector einen genauen Bericht mit Protokoll über die Prüfungen: es kann darauf, nach Anhörung des Conselho directorio, officiell eine lobende Anerkennung oder ein Tadel für den Lehrer folgen; in jedem Falle wird davon der Regierung Kenntnis gegeben (Art. 61).

D. Schlußbemerkungen. Wir wiederholen es, gute Verordnungen genügen allein noch durchaus nicht. Das Relatorio von 1871 beklagt es ausdrücklich, daß der Zustand des Elementarunterrichts noch keineswegs den Bemühungen und Opfern der bestellten Behörden entspreche. Es ist schwer, Lehrer zu finden,*) die Reichen sind gleichgültig gegen den Fortschritt der öffentlichen Volksschulen; und endlich hat die Sclaverei auch hier ihre gewöhnlichen Früchte getragen, diese aber bestehen darin, daß sie ebensowohl den geistigen Aufschwung der Herren lähmt, wie sie den Geist der Sclaven knickt, und schließlich zu allgemeiner Erschlaffung der Sitten führt. Von ihrem Mutterlande oder vielmehr unter der Hand von England ausgebeutet, fanden sich die leichtsinnigen Ansiedler Brasiliens ganz wohl unter einer Regierung, die in ihren Augen ihre Trägheit rechtfertigte. Sie hatten Gold, warum sollten sie nicht die Erzeugnisse ausländischen Gewerbfleißes damit erkaufen? warum sollten sie sich darum bekümmern, daß auch in ihrem Lande Manufacturen errichtet würden? Der Reichthum ihres Bodens an Erzeugnissen des Pflanzenreichs hat sie vor dem Bankerott bewahrt, aber nur die Industrie hätte sie aus dem weichlichen, sorglosen Pflanzerleben emporraffen können. Sclaven kann man zum Landbau verwenden; die Gewerbe aber erfordern vor allem freie Kräfte, welche ein Interesse daran haben, es jeden Tag besser zu machen, welche folglich unterrichtet sein und in sich die Aufforderung fühlen müßen, sich je mehr und mehr auszubilden. Die gesetzliche Aufhebung der Sclaverei wird den gegenwärtigen Stand der Dinge von Grund aus ändern, und schon besuchen die Kinder der befreiten Sclaven die gewöhnlichen Schulen, mit nicht mehr und nicht weniger Fleiß als die Weißen oder Halbblütigen; aber allem Anschein nach wird es noch sehr lange dauern, bis die Wohlthat der Bildung verbreitenden Unterrichts sich recht entschieden fühlbar machen wird. Man könnte sich auch fragen, ob der Primärunterricht für jetzt schon so lebendig, human, national ist, als er sein könnte, wenn die, welche ihn in Händen haben, in guten Normalschulen eine regelmäßige, und namentlich zu den Anforderungen an ihren Beruf in einem solchen Lande in Beziehung stehende Vorbildung genossen hätten? In einem Lande wie Brasilien handelt es sich weniger darum, Methoden sclavisch nachzumachen, die selbst in den Ländern, wo sie entstanden sind, anfangen aus der Mode zu kommen, als vielmehr in den Lehrern sozusagen das heilige Feuer der Begeisterung zu entzünden, ihre Selbständigkeit, ihre schöpferische Thätigkeit zu wecken! Es ist namentlich wichtig, daß sie eine richtige Vorstellung von den Anlagen und Bedürfnissen einer aus den verschiedenartigsten Elementen gemischten Bevölkerung gewinnen, welche über ein ungeheures Gebiet ausgestreut, mit Nothwendigkeit den europäischen Lebensgewohnheiten fremd und weniger darauf angewiesen ist, in Büchern zu studiren, als vielmehr ihre eigenen Hülfsquellen kennen zu lernen, das heißt die Mittel, welche sie besitzt, um erfolgreich mit der Natur noch in ihrer vollen Urkraft zu ringen.*) Brasilien ist zu einer glänzenden Zukunft berufen, aber hiezu ist wesentlich

*) In den Provinzen Amazonas und Ceará existiren viele Schulen nur auf dem Papier; in Minas geraes, einer der bedeutendsten Provinzen, zählte man noch 1865 nicht weniger als 54 escolas vagas (leerstehende Schulen, ohne Lehrer); von 13,659 eingeschriebenen Schülern besuchten nur 7764 die Schulen in Wirklichkeit. Nach dem Gesetz soll jedes Kirchspiel mit einer Schule versehen werden, sobald es 24 Kinder schulfähigen Alters hat. Wenn es nun aber keine Lehrer giebt und wenn die Kinder nicht kommen: wie dann? Vor kurzem noch hatten in der Provinz Rio de Janeiro 33 Kirchspiele keine Schule.

*) Wir sehen z. B. nirgend, daß man sich in den brasilischen Primärschulen mit Anschauungsunterricht abgegeben hätte, oder mit dem, was man mit einem andern Worte

nöthig, daß es mehr Vertrauen zu sich selbst und weniger Voreingenommenheit für ausländische Bräuche habe. Ja wenn die Nation sich zur Höhe ihrer Regierung erheben könnte! Und auch diese begeht zuweilen noch Fehler, aus Schüchternheit, aus Scheu vor dem Urtheil der Welt: es ist in der That, wie wenn in ihren Augen der französische Stempel eine Bürgschaft für die ausgezeichnetste Qualität wäre.

Die Primärschulen zweiten Grades sind, wie zu erwarten stand, allerdings Anstalten von großem praktischem Nutzen; aber ihre Herstellung geht langsam von Statten. Die kleinen Mittelschulen oder lateinischen Schulen sind gewißermaßen parallele Anstalten mit ähnlichem Ziel, und hindern daher offenbar ihre Entwicklung, weil die einen neben den andern überflüssig erscheinen. Der Leser kann hierüber eine Einsicht erst dann gewinnen, wenn wir ihn einen Blick in die Lage der mittleren Unterrichtsstufe haben thun lassen.

III. Mittlere Unterrichtsstufe, Secundärunterricht (Instrucção Secundaria). **A.** Gesetzgebung. Das Gesetz vom 17. Febr. 1854 (Tit. III.) hat das Collegio de Pedro Segundo*) in Rio de Janeiro neu organisirt; durch spätere Beschlüsse (vom 17. Febr. 1855 und 24. Octob. 1857) wurde die Einrichtung und der Lehrplan noch weiter umgestaltet. Dieses Collegium gilt in Brasilien als Musteranstalt. Grundsätzlich hat allerdings über den mittlern Unterricht so gut wie über den Primärunterricht nur die Provincialverwaltung zu verfügen, allein es ist so natürlich, daß die letztere, ohne übrigens das von der Constitution ihr verliehene Recht preiszugeben, doch immer geneigt sein wird, sich nach dem zu richten, was in einer Großstadt, dem Sitz der Centralregierung gethan wird, „und wo folglich auch viel mehr Mittel vorhanden sein mußten, die Entwürfe auszuarbeiten und zu erproben, welche mit diesem wichtigen Zweige der Staatsaufgabe zusammenhängen." **) Die übrigen Anstalten des secundären Unterrichts im Bezirk des Municipio sind ohne irgend eine Aenderung den Bestimmungen des Erlasses von 1854 unterworfen; die Fragen des Privatunterrichts sind im J. 1864 geregelt worden. Was die Provinzen betrifft, so haben sie trotz dem oben bemerkten doch da und dort Bestimmungen nach ihrem besondern Interesse und Ermessen angenommen. Eine Erwähnung verdienen endlich einige Gewerbeschulen, welche nach einem eigenthümlichen System von den deutschen Ansiedern eingerichtet worden sind, die seit einigen Jahren in den südlichen Landestheilen sich niedergelassen haben.

a) Das kaiserliche Collegium, Imperial Collegio de Pedro Segundo, wird somit in erster Linie unsere Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Es besteht eigentlich aus zwei Schwestercollegien: dem Externat (welches auch Halbpensionäre aufnimmt), im Innern der Stadt, im ehemaligen Seminar von São Joaquim, und dem Internat, dessen Ordnung und innere Einrichtung den High Schools von Neuengland nachgebildet ist, in der Vorstadt Engenho Velho. Wir geben hier nach dem Relatorio von 1871 eine Uebersicht über das Personal beider Abtheilungen: α. Externat: 1 Rector (gegenwärtig der Rath Manoel Pacheco da Silva), 1 Vicerector, 1 Secretär, 1 Schreiber;

heutzutage wohl sachlichen Unterricht (realen Unterricht i. e. S., leçons de choses) zu nennen gewohnt ist. Man kann sich hiefür auf die Erfolge berufen, welche in der Provinz Quebec (in Canada) erreicht worden sind, seitdem der dortige Minister des öffentlichen Unterrichts, Herr Chauveau, sich mit Eifer und mit nicht genug zu preisender Einsicht der Reform der Elementarschulen gewidmet hat (s. desselben Journal de l'Instruction publique). Es ist zu hoffen, daß die Gesellschaften, welche sich neuerdings in Rio gebildet haben, um den Fortschritt der Studien zu fördern (Sociedade jovenal e instructiva, Sociedade de Instrucção, Academia pedagogica u. a.), muthig auf diesem Wege vorgehen werden. Die Hauptsache aber bleibt immer die Gründung guter Normalschulen.

*) Gegründet am 2. Dec. 1837, feierlich eingeweiht am 25. März des folgenden Jahres.

**) L'Echo du Brésil, journal français de Rio de Janeiro (n° du 6 mai 1860). „Das kaiserliche Collegium Pedro des II., schließt der brasilische Publicist, ist der Normaltypus oder soll es sein, nach welchem die Organisation des Secundärunterrichts im ganzen Lande sich zu richten hat."

— 1 Geistlicher für den Religionsunterricht; — 18 Lehrer,*) nemlich für die Fächer des ersten Schuljahres 1, für portugiesische Sprache 1, Latein 2,**) Griechisch 1, Französisch 1, Deutsch 1, Englisch 1, Rhetorik, Poetik und Literatur (allgemeine Literaturgeschichte, und portugiesische und nationale, d. h. brasilianische insbesondere; außerdem philosophische Grammatik) 1, Philosophie 1, Geschichte (alte, mittlere und neue) 1, Geschichte und Chorographie Brasiliens 1, Geographie und Handel 1, Mathematik 1, Physik, Chemie und Naturgeschichte 1, Zeichnen 1, Musik 1, Turnen 1; — 4 Repetenten (repetidores) 1 für Latein und Portugiesisch, 1 für Französisch und Portugiesisch, 1 für Englisch und Portugiesisch; 1 für Mathematik. — β. Internat: 1 Rector (gegenwärtig der interimistische Inspector geral), 1 Vicerector, 1 Secretär, 1 Schreiber, 1 Hauscaplan; — 5 besondere Lehrer: für die Fächer des ersten Schuljahrs 1, Latein (Curs vom zweiten bis fünften Jahre) 1, Geschichte 1, Mathematik 1, Naturwissenschaften 1. Die übrigen Curse vertreten die Lehrer des Externats. Ferner 4 Repetenten: 1 für Griechisch und Deutsch, 1 für Französisch und Portugiesisch, 1 für Mathematik, 1 für Naturwissenschaften. Auch ein Curs für das Italienische ist vorhanden, facultativ, wie der für das Deutsche, das Zeichnen, die Musik, das Tanzen und Turnen. Die Lehrer des Internats theilen sich der Reihe nach in die Aufsicht; sie erhalten hiefür eine Gratification von 2 Milr. für einen Tag Dienst.

Unter den Provincial-Lyceen ist unstreitig das bedeutendste dasjenige von Bahia, der alten Hauptstadt des Landes. Wie Rio, so ist auch Bahia wesentlich eine Handelsstadt, indessen die Thatsache, daß letztere zugleich die geistliche Hauptstadt des Reiches ist,***) das Vorhandensein einer medicinischen Facultät, und einer trotz der Verheerungen der Termiten †) noch ziemlich reichlich ausgestatteten Bibliothek, die Opfer, welche die Provinz schon seit langer Zeit zu Gunsten des Unterrichts aller Grade sich auferlegt, die Rührigkeit der Presse, ein gewißer überlieferter Schönheitssinn bei den Bewohnern, der sich auch in der Eleganz der öffentlichen und Privatbauten kundgiebt, alles das beweist, daß die Bahienser, während sie materielle Reichthümer zu sammeln verstehen, doch weder fremd noch gleichgültig bleiben gegen das, was den Menschen hebt und verfeinert. Sowohl die Secundär- als die Primärschulen gehören zu den besten Brasiliens; das Personal des Lyceums zählt 16 Lehrer.

In dritter Linie nennen wir das Lyceum des Klosters de Carmo in São Luiz de Maranhão, in welchem die alten Sprachen, Französisch, Englisch, Geschichte und Geographie, Mathematik und Handelswissenschaften, Rhetorik und Philosophie gelehrt werden; das Collegio de Pernambuco, eine ebenfalls ziemlich vollständig besetzte Anstalt (13 Lehrer), und das Lyceo do Capital in Pará. In der Provinz São Paulo ist seit kurzem ein „deutsches Lyceum“ errichtet, welches schon sehr tüchtiges leistet (8 Lehrer, wovon 4 Deutsche, 3 Brasilianer, 1 Franzose; dazu ein brasilischer Hauscaplan). ††)

Die übrigen Anstalten für den Secundärunterricht sind vielmehr einfache Mittelschulen; oft ist eine Elementarschule mit ihnen verbunden. Latein, Französisch, Anfangs-

*) Nach dem Statut vom 24. Oct. 1857 sollten es 22 sein; allein einige der Lehrer versehen mehr als eine Stelle zugleich.

**) Der eine für die Curse im sechsten und siebenten Jahre, der andere für die im zweiten bis fünften.

***) Bahia besitzt ein theologisches Seminar von einer gewißen Bedeutung.

†) Die Grundlage dieser Bibliothek rührt von den Jesuiten her; leider haben die zerstörenden Insecten eine große Anzahl alter, zumal für die Geschichte Brasiliens wichtiger Manuscripte nicht verschont. Der Ertrag einer Lotterie hat die Anschaffung von etwa 12,000 mehr oder weniger neueren, meist französischen Werken möglich gemacht. Kurz, die Bibliothek ist ein sehr nützliches Institut, wenn sie auch mit derjenigen in Rio (100,000 Bände) nicht verglichen werden kann.

††) Die in Brasilien wieder eingezogenen Jesuiten haben ihrerseits vor einiger Zeit eine Art Collegium in São Pedro do Sul gegründet.

gründe der Arithmetik und allgemeine Geographie bilden die wesentlichsten Unterrichtsgegenstände in denselben. „In einem Theile werden außerdem gelehrt: Englisch, Portugiesisch, allgemeine Geschichte von Brasilien und Musik oder Rhetorik und Poetik, im andern Zeichnen, Naturwissenschaften und kaufmännisches Rechnen, Deutsch nur in 2 (mit resp. 4 und 6 Schülern). Es können demnach diese Mittelschulen keineswegs unseren Gymnasien oder höheren Realschulen gleichgestellt werden, und mögen wohl die vollkommensten höchstens das leisten, was von unsern bessern sogenannten Bürgerschulen verlangt wird." *)

Im Municipio da Côrte allein führte man im J. 1867 24 Privatanstalten solcher Art auf, 12 für Knaben und 12 für Mädchen. Der Unterricht in den letztern umfaßte nur Französisch (in allen), Musik (in 11 Schulen), Englisch (in nur 4) und Deutsch (nur in 2, mit resp. 4 und 3 Schülerinnen im J. 1867). Die Vorsteherinnen waren gewöhnlich Nonnen.**) Wie die Privatprimärschulen sind auch diese Anstalten insgesammt der Staatsaufsicht unterworfen. Aehnliche finden sich beinahe in allen Provinzen, bald nennen sie sich Lyceos, bald Atheneos, oder Collegios; auch giebt es hie und da vereinzelte Lehrstühle (aulas avulsas, abgerissene Hörsäle) des Secundärunterrichts (s. nachh. Statistik). — Man sieht, wie wenig Gleichförmigkeit in den Einrichtungen für die mittlere Unterrichtsstufe bis jetzt in Brasilien zu finden ist. Oliveira hat so eben (1871) den Plan seines Vorgängers wieder aufgenommen, nemlich Staatscollegien (=gymnasien) in den Provinzen zu gründen.***) Das ist aber ein weitschichtiges Unternehmen, gegenüber dem Art. 10, §. 11 der Zusatzacte! Möchten die Provincialverwaltungen auf die Gedanken des Ministers eingehen! Das in diesen neuen Collegien erstandene Schlußexamen würde allgemein gültig sein für die Zulassung zum Universitätsstudium; die nothwendige Voraussetzung wäre dann auch, daß alle ein und dasselbe Programm annehmen müßten.

b) Die allgemeinen Bestimmungen in Betreff der von den Lehramtscandidaten für Primärschulen zu erstehenden Prüfung wurden im Bezirk des Municipio auch auf diejenigen angewendet, welche es auf eine Staatsanstellung im Secundärunterricht abgesehen haben, oder welche ein Privatinstitut entweder leiten oder in einem solchen eine Lehrerstelle annehmen wollen (s. oben II. A. c). Die Prüfung kann, nachdem der Inspector geral und das Conselho directorio gehört worden, denjenigen, welche in einer der Facultäten des Kaiserreichs einen Grad erlangt haben, den früheren öffentlichen Lehrern, den bachareis em letras des Collegio de Pedro segundo, den Inhabern gehörig beglaubigter ausländischer Diplome, endlich Einheimischen und Fremden von notorischer Befähigung erlassen werden. Sie umfaßt Latein, Französisch und Englisch, Philosophie, Mathematik, Geschichte und Geographie. Für den Unterricht der Mädchen verlangt das Programm eine Prüfung in Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Französisch und Englisch. Bürgschaft für die sittliche Haltung soll ebenfalls gestellt werden: doch wird diese hinlänglich gekannten Personen erlassen. Die Lehramtscandidaten für Secundärunterricht haben noch speciell Fragen aus den Fächern zu beantworten, in welchen sie unterrichten wollen und welche in dem allgemeinen Programm nicht enthalten sind (also Griechisch, Rhetorik u. s. w.). Man verlangt von ihnen im Lateinischen Kenntnis der Grammatik und Prosodie; schriftlich eine Exposition und eine Composition; letztere abgerechnet, alles andere ebenso für das Griechische. In der Geschichte und Geographie haben sie mündlich eine größere Periode zu schildern und ein gegebenes Land zu beschreiben;

*) Wappäus S. 1522.

**) Die besuchteste dieser Mittelschulen für Mädchen war das Collegio da Immaculada Conceição. Unter den Knabeninstituten weist Wappäus den ersten Rang dem Freicollegium des Klosters von São Bento an, welches die Benedictinermönche versehen.

***) Pernambuco, São Paulo und Bahia haben bereits Secundärschulen, welche für das Studium des Rechts und der Medicin vorbereiten.

darauf werden sie im einzelnen über Thatsachen aus der ihnen zugewiesenen Geschichtsperiode, und in jedem Fall über die allgemeinen Grundsätze der Geographie und Kosmographie befragt. In der Philosophie haben sie eine Abhandlung abzufassen, in der Mathematik schriftlich eine Theorie methodisch auseinanderzusetzen. Die Concurse für offene Stellen sind auf die gleiche Weise wie für die Primärstufe eingerichtet (Reglem. von 1854. Art. 12—15, 17, 18, 20—22). Die Prüfungscommission besteht aus zwei von der Regierung ernannten Fragestellern, aus dem Inspector geral, einem der Rectoren des Collegio de Pedro II., endlich einem Mitgliede des Conselho directorio. Bei gleich gutem Resultat wird für die Ernennung zu einer Stelle der Vorzug gegeben 1) den Repetenten des Externats oder Internats am genannten Collegio, 2) den bachareis em letras, welche aus der gleichen Anstalt hervorgegangen, 3) den öffentlichen Lehrern und 4) den Privatlehrern, welche fünf Jahre lang unterrichtet haben, 5) den von den Facultäten des Kaiserreichs Graduirten, 6) den Bewerbern, welche ihre Prüfung mit Auszeichnung abgelegt haben. Wenn kein Bewerber sich zum Concurs meldet, oder wenn alle zurückgewiesen werden, schreibt der Inspector geral eine neue Prüfung für den nächsten Monat aus; wenn auch das erfolglos bleibt, dann sorgt der Minister von Amtswegen für die Besetzung der Stelle, nachdem er den Generalinspector gehört hat. — Der Gehalt der Lehrer der obligatorischen Fächer am Colleg Pedros II. schwankt zwischen 1200 und 1600 Milr., die Gratificationen mit eingerechnet;*) die übrigen erhalten nur 800 Milr. Der Rector des Externats bezieht alles in allem 3000 Milr., der des Internats 4000 Milr.; die Vicerectoren genießen eine Besoldung von resp. 1000 und 1600 Milr. (sie sind zugleich Lehrer und als solche ebenfalls besoldet). Jeder der 2 Hausgeistlichen bezieht jährlich 1600 Milr., die zwei Secretäre endlich haben jeder 800 Milr., die 2 Schreiber jeder 1000 Milr.**) Die Repetenten werden durch Concurs ernannt, sie müßen wenigstens 18 Jahre alt sein, und wenn sie noch nicht volljährig sind, die Einwilligung ihrer Eltern oder Vormünder nachweisen. Sie vertreten von Amtswegen die Stelle der Professoren, welche nicht länger als 14 Tage abwesend sind;***) für eine längere Vertretung ist die Einholung der Erlaubnis des Generalinspectors nöthig. Ihre Verpflichtungen im Internat sind ganz dieselben wie die der maîtres d'études in den lycées in Frankreich.

c) Die Lehrer am Collegio de Pedro II. haben nach 25jährigem Dienst ein Anrecht auf Pensionirung mit ihrem vollen ordentlichen Gehalt (ordenado); wenn sie vor dieser Zeit dienstunfähig werden, wird ihnen eine ihrer Dienstzeit entsprechende Pension berechnet.

d) Die unmittelbare Ueberwachung (fiscalisação) sowohl des Unterrichts als der Disciplin steht den Rectoren zu; der Generalinspector aber nimmt von allem Kenntnis in oberster Instanz. Auch die ökonomische Führung der Anstalt gehört direct zu der Competenz der Rectoren, deren Rechte übrigens durch formelle Bestimmungen abgegrenzt sind. Sie geben den Lehrern ihre Anweisungen; der Rector des Internats wacht außerdem über die genaue Ausführung aller Maßregeln zur Handhabung der Hausordnung. — Die richterlichen Befugnisse des Oberstudienraths (bei Vergehen der Lehrer) sind hier dieselben wie bei den Primärschulen.

e) Der Secundärunterricht ist nicht unentgeltlich; aber Nachlaß des Schulgeldes

*) Die, welche mehrere Stellen zugleich versehen, erreichen zu Zeiten ein Einkommen von 3200 Milr.

**) Beide Anstalten haben zusammen einen Zahlmeister, seine fixe Besoldung beträgt 1000 Milr.; man gewährt ihm aber noch eine Gratification von 400 Milr.

***) Sie beziehen 3 Milr. für jeden Tag Stellvertretung (außerdem 600 Milr. Ordinarium und 200 Milr. Gratification). Wappäus.

Tabelle zu S. 899.

	Oeffentlicher Unterricht.						Privatunterricht.						Totalsumme der Schüler und Schülerinnen
	Lyceos mit Lehrstellen	Schüler	Aulas avulsas	Schüler	Lehrstellen zusammen	Schüler zusammen	Zahl der Anstalten für Knaben	Zahl der Anstalten für Mädchen	zusammen	Zahl der Schüler	Zahl der Schülerinnen	zusammen	
Alagôas	1 Lyc. m. 6 Lst.	82	8	98	14	178	6	—	8	45	—	45	223
Amazonas	—	—	3	51	3	51	—	—	—	—	—	—	51
Bahia	1 „ 16 „	—	18	—	34	624	—	—	32	—	—	626	1,250
Ceará	1 „ 7 „	187	8	180	15	367	—	—	—	—	—	—	387
Espirito Santo	1 „ 7 „	55	2	11	9	68	—	—	—	—	—	—	88
Goyáz	1 „ 4 „	79	—	—	4	79	—	—	—	—	—	—	79
Maranhão	1 „ 10 „	112	12	116	22	230	—	—	—	—	—	—	230
Mato grosso	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Minas geraes	21 collegios	1,345	35	877	56	2,222	—	—	—	—	—	—	2,222
Pará	1 lc. m. 4 Lst.	73	3	33	7	108	4	—	4	70	—	70	178
Parahyba	1 „ 6 „	120	6	45	9	165	—	—	—	—	—	—	165
Paraná	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pernambuca	1 „ 13 „	127	7	56	20	183	—	—	—	—	—	—	183
Piauhy	1 „ 8 „	—	1	—	9	16	—	—	—	—	—	—	16
Rio grande da Norte	—	—	5	93	5	93	—	—	3	—	—	17	110
Rio grande do Sul	1 „ 5 „	78	1	25	6	103	—	—	—	—	—	—	103
Rio de Janeira	2 „ 14 „	—	10	—	24	—	—	—	87	485	129	614	614
Municipio da Côrte	1 „ 15 „	162	7	83	22	225	16	12	28	1,466	722	2,166	2,413
São Paula	—	—	29	266	29	266	—	—	36	—	—	719	987
Santa Catharina	—	—	1	42	1	42	—	—	—	—	—	—	42
Sergipe	2 „ 8 „	—	7	—	15	—	—	—	—	—	—	—	—
	37 m. 123 „	2,420	160	1,956	304	5,016	23	12	196	2,066	651	4,279	9,297

wird sehr leicht und in weitherzigem Maßstab bewilligt.*) Jeder Schüler zahlt jährlich 12 Milr. Einschreibgebühr (matricula). Das Schulgeld für Externe ist auf 24 Milr. jedes Vierteljahr, für Pensionäre erster Classe auf 105 Milr., für Pensionäre zweiter Classe auf 80 Milr. vierteljährlich festgesetzt. Die Halbpensionäre zahlen für die gleiche Zeit nur 40 Milr. und besuchen, wie oben schon gesagt, die Curse des Externats. — Die Externen können bei der Einschreibung erklären, daß sie nur gewiße Curse besuchen wollen; sie bezahlen dann 4 Milr. per Curs und per Trimester.

B. Statistik. a) Das Collegio de Pedro II. war im Februar 1870 von 354 Schülern besucht, und zwar im besondern das Externat von 72 zahlenden Externen, 112 nicht zahlenden desgl., ferner von 25 zahlenden und 15 nicht zahlenden Halbpensionären, zusammen 224; das Internat von 108 zahlenden, 22 Gratianern, zusammen 130. — Zur gleichen Zeit zählte man im Municipio da Côrte 66 Privatanstalten,**) und zwar 36 für Knaben mit 1975 Schülern, 30 für Töchter mit 876 Schülerinnen. Was das Kaiserreich im ganzen genommen betrifft, so sind wir genöthigt, uns an eine officielle im J. 1856 zusammengestellte Tabelle zu halten; indem wir die Angaben derselben mit einigen Ziffern neueren Datums zusammenstellen (s. S. 898), wird der Leser sich eine

Tabelle zu S. 900.

	Knaben.			Mädchen.			Totalsummen.
	Oeffentliche Schulen	Privat-Schulen	Zusammen	Oeffentliche Schulen	Privat-Schulen	Zusammen	
Amazonas	54	—	54	—	—	—	54
Ceará	156	283	439	—	—	—	439
Goyáz	82	—	82	—	—	—	82
Maranhão	166	185	301	—	—	—	801
Minas geraes	—	—	—	—	—	—	787 ***)
Pará	142	52	194	86	—	86	280
Parahyba	226	—	226	—	—	—	226
Paraná	88	—	38	—	—	—	38
Pernambuco	99	516	615	—	20	20	635
Piauhy	62	32	94	—	—	—	94
Rio grande do Norte	114	—	114	—	—	—	114
Rio grande do Sul	—	—	—	—	—	—	107
Rio de Janeiro	50	575	625	—	157	157	782
Municipio da Côrte	327	1,557	1,884	—	666	666	2,550
São Paulo	39	—	89	—	—	—	39
Santa Catharina	—	—	—	—	—	—	627 †)
Summen:	1,555	3,150	4,705	86	843	929	7,155

*) Im J. 1867 zählte das Collegio de Pedro II. auf 290 Schüler 135 Gratianer; nemlich 23 Interne, 12 Halbpensionäre und 100 Externe. Grundsätzlich können pro Deo bis 25 arme Interne aufgenommen werden; ein Vorzugsrecht, nach den Waisen, wird den Söhnen öffentlicher Lehrer und denjenigen zugestanden, welche sich in der Primärschule durch Kenntnisse und gutes Betragen ausgezeichnet haben. (Regl. von 1857, Art. 21). — Vgl. auch die sogleich folgende Statistik.

**) Wir haben oben gesehen, daß im J. 1867 nur 24 solcher Anstalten angegeben waren. Wahrscheinlich sind unter dieser Zahl nur die eigentlich so genannten Secundärschulen begriffen, während die Angabe von 1870 sich auf alle die Schulen bezieht, welche zugleich Primär- und Mittelschulen sind (s. oben II. B. a.)

***) Der unvollständige Bericht umfaßt nicht die Städte Marianna, Diamantina, Tres Pontes, die Villa do Rio Pardo, und fünf von den zwanzig Comarcas der Provinz (Note von Wappäus).

†) Davon 127 in öffentlichen und 500 in Privatschulen, ohne Angabe des Geschlechts (desgl.).

ungefähre Vorstellung von den Schwankungen in der Schülerzahl machen können. Mit Vergnügen zeigen wir hier zugleich an, daß durch Beschluß vom 9. Sept. 1870 eine Centralbehörde für Statistik mit einer Ausstattung von 21,000 Milr. gegründet worden ist: es war Zeit, daß man diesen Schritt vorwärts that!

Diese Tabelle zeigt jedoch zahlreiche Lücken;*) das Gleiche ist zu sagen von einer Zusammenstellung für 1864, welche nur 16 Provinzen umfaßt, und welche wir hier nach Wappäus wiedergeben (s. die vorhergehende S. 899). Beide ergänzen und erklären einander bis zu einem gewißen Grade.

b) Wir haben oben (II. B. b) bereits die Bauschalsumme des Budgets für den Primär- und Secundärunterricht im Municipio da Côrte für die laufende Finanzperiode gegeben. Da uns die einzelnen Bestimmungen dieser Bewilligung nicht zu Gebote stehen, beschränken wir uns hier darauf, aus dem Relatorio von 1864 die Bilanz des Collegio de Pedro II. zu entlehnen:

Einnahmen.	Milr.
Schulgelder	49,172
Einschreibegebühren	2,952
Miethe aus Grundstücken, die dem Collegio gehören	6,138
Ersatz für zerrissene oder verdorbene Bücher . . .	897
	59,159

Ausgaben.	Milr.
Internat	106,804
Externat	67,040
Pensionen	1,916
	175,760
Davon ab die Summe der Einnahmen: . . .	59,159
Bleibt wirkliche vom Staat zu deckende Ausgabe: —	116,601

C. Verschiedene andere Nachweisungen. a) Die Aufnahmsbedingungen im Collegio de Pedro II. sind Beibringung eines Taufscheins, welcher dem betr. Rector vorzulegen ist (das mittlere Alter des Eintritts ist 10 Jahre), desgleichen eines Impfscheins (com bom exito, d. h. mit gutem Erfolg), endlich die Bezahlung der Immatriculationsgebühr. Die Einschreibungen finden vom 15. bis zum 31. Januar durch den Secretär statt, und werden in einem Register verzeichnet, welches dem Rector zur Einsicht und Unterzeichnung vorgelegt wird. Die Pensionäre haben eine Ausstattung mitzubringen, deren Einzelheiten durch das organische Reglement bestimmt sind. Der vollständige Lehrgang dauert 7 Jahre,**) und ist in zwei Abschnitte von 4 und 3 Jahren abgetheilt. Die Lehrfächer der ersten Periode sind für alle Zöglinge ohne Unterschied bestimmt. Erstes Jahr: Christlicher Religionsunterricht, heilige Geschichte, portugiesisch Lesen und Vortragen, Uebungen im Rechtschreiben, Grammatik der Muttersprache, lateinische Grammatik, französische Sprache (Grammatik, Lesen und leichte Expositionsübungen), Arithmetik (Grundbegriffe, die 4 Species mit ganzen Zahlen), Geographie (Grundbegriffe, allgemeine Eintheilung der Erdkugel). —

*) Eine andere Tabelle, welche dem Relatorio von 1858 beigegeben ist, erscheint ebenso ungenügend. Wir finden darin, daß zu dieser Zeit die öffentlichen Schulen 2725, die Privatschulen 7,290 Schüler hatten, zusammen 10,015. Wenn wir diese Angaben mit den vorangehenden vergleichen, so ergiebt sich wiederum, daß in den hier gesammelten Nachrichten keinerlei Regelmäßigkeit sich herausstellt. Die Schülerzahl in Minas geraes zum Beispiel beträgt im J. 1858 bloß 354, für nur 2 Collegien; in Santa Catharina ist 1 Lyceo mit 7 Lehrstellen und 29 Schülern, und außerdem 4 aulas avulsas mit 36 Schülern angegeben, u. s. w.

**) Man hatte ihn zuerst auf 8 Jahre sich erstrecken lassen, dann auf 6 Jahre herabgesetzt, zuletzt hat man die mittlere Zahl genommen.

Zweites Jahr: Latein (leichte Exposition, Construction kurzer Perioden, welche dem grammatikalischen Unterricht folgend allmählich schwieriger werden), Französisch (Exposition, Composition, Sprechübungen), Englisch (Grammatik, Lesen, leichte Exposition), Arithmetik (Fortsetzung, bis zu den Proportionen), Geographie (Fortsetzung, Afrika und Asien). — Drittes Jahr: Latein (Expositionen von fortschreitender Schwierigkeit, grammatische Exercitien, Composition), Französisch (Ausarbeitungen in französischer Sprache, Abschluß des Studiums der Sprache), Englisch (schwerere Exposition, Composition), Arithmetik (bis zu Ende), Algebra (bis zu den Gleichungen 2. Grades), Geographie, Europa, Asien und Oceanien), Geschichte des Mittelalters. — Viertes Jahr: Latein (Exposition, Composition), elementare Geometrie, neuere und neueste Geschichte, Chorographie und Geschichte Brasiliens, Botanik und Zoologie. — Vom fünften Jahre an scheiden sich die Bahnen. α. Für die Schüler, welche Facultätsstudien machen wollen, gilt folgendes Programm: Latein (Exposition schwererer Schriftsteller, Composition), Englisch (Aufsätze, Sprechen, Abschluß des Studiums der Sprache), geradlinige Trigonometrie, Chorographie und Geschichte Brasiliens (Fortsetzung und Repetition), Physik, Botanik und Zoologie, Griechisch, Deutsch (Grammatik, leichte Expositionen). β. Das Programm der andern Abtheilung umfaßt geradlinige Trigonometrie, Physik, Chemie, Mineralogie, Botanik (Repetition), endlich Chorographie und Geschichte Brasiliens (Fortsetzung und Repetition). Die Schüler dieser letzteren Curse erstehen am Ende des Jahres eine Prüfung, durch welche sie ein besonderes Diplom erlangen; ihre Mitschüler haben das Collegio noch zwei Jahre lang zu besuchen, wenn sie, ebenfalls nach einer Prüfung, dasselbe mit dem Titel eines bacharel em letras verlassen wollen. — Die Lehrgegenstände der zweiten Periode (sechstes und siebentes Jahr) sind im sechsten Jahre Latein (Fortsetzung des vorhergehenden Curses), Griechisch (Expositionen, leichte Composition), Deutsch (leichte Composition, Sprechübungen), Italienisch (facultativ), Philosophie (Logik, Metaphysik), Rhetorik (Regeln der Beredsamkeit und der Abfassung von Abhandlungen), alte Geschichte, Physik und Chemie (Repetition); im siebenten Jahre: Latein (höheres Studium der Sprache), Griechisch (schwierigere Exposition, Composition), Deutsch (Exposition, Composition, Sprechübungen), Moralphilosophie, vergleichende Geschichte der philosophischen Systeme, Rhetorik und Poetik (Erklärung und Kritik der portugiesischen Classiker, Abfassung von Abhandlungen und Erzählungen, Declamation), Geschichte der portugiesischen und brasilischen Literatur, Chemie (Repetition), Mineralogie und Geologie. — Die Eintheilung der Curse und der Stundenplan wird von dem Generalinspector geregelt, unter Vorbehalt der Genehmigung der Regierung. Die Schüler haben den Donnerstag frei (as quintas ferias); die Schulen feiern außerdem die Nationaltrauertage, Fastnacht und Aschermittwoch, die stille Woche und die Osterwoche, endlich sind Ferien vom Schluß des Schuljahrs (die Prüfungen beginnen im November) bis zum 3. Februar.

b) Unterrichtsmethoden und Schulbücher. Wir finden über die Leistungen des collegio de Pedro II. fast diametral sich gegenüberstehende Urtheile vor. Tschudi hält demselben eine glänzende Lobrede, Agassiz erklärt im J. 1865, daß diese Anstalt in vollem Maße den Ruf verdiene, welchen sie genießt; im gleichen Jahre trug der Generalinspector kein Bedenken, in seinem officiellen Bericht darüber die harten Worte auszusprechen: Apparato grande, dispesa grande, resultato pequenino (Apparat groß, Aufwand groß, Resultat winzig klein). Was soll man nun denken? Lob und Tadel fallen mit ihrem vollen Gewicht auf die französischen Lyceen, deren Plan und Methode man im allgemeinen entlehnt hat, nur daß man in Brasilien den neuern Sprachen noch mehr Bedeutung einräumt. Gerade dieser letztere Umstand aber drängt uns eine Bemerkung auf. Wie vortheilhaft es auch sein mag, mit der Erlernung der lebenden Sprachen früh zu beginnen, so fällt es doch in die Augen, daß in dem brasilischen Lehrplan eine zu große Anzahl gleichzeitig zu lehrender Fächer zusammengehäuft ist. Da-

her vor allem die Klagen der Inspectoren, welche sich nicht verhehlen können, daß der Unterricht oberflächlich, mehr glänzend als solid ist. Daher ist man auch zu einer Art von Spaltung des Lehrganges vom fünften Jahre an gekommen. Nun erhebt sich aber eine andere Schwierigkeit. Für diejenigen Schüler, welche ein Diplom (Maturitätszeugnis) für die Realwissenschaften im Auge haben, ist das Programm der Curse der ersten Periode zu ausschließlich humanistisch; und für die einen wie für die andern, setzen wir hinzu, ist es zu formalistisch, viel mehr nach einer schablonenmäßigen Manier abgestuft, als dem natürlichen Gesetz der Entwicklung der jungen Köpfe angepaßt, und gerade dies ist auch, beiläufig gesagt, der traditionelle Fehler der französischen Pädagogik.*) Wir bedauern, daß wir diese Behauptung hier nicht durch eine eingehendere Analyse des ausführlichen Programms der Curse begründen können, welches dem Relatorio von 1856 angefügt und somit in demselben Zeitpunct veröffentlicht ist, in welchem der Behörde selbst die von uns bezeichneten Uebelstände zuerst aufgefallen waren. Wir bemerken darin ein ernstliches Bestreben nach Einführung verbesserter Methoden, aber zugleich eine Unschlüssigkeit, unter welcher die Lehrer nothwendig mit leiden müßen. Man richtet sich noch gewohnheitsmäßig nach dem Vorbilde, aber es ist deutlich zu erkennen, daß man sich recht gern davon frei machen möchte. Der französische Einfluß ist fühlbar in der Auswahl der Schulbücher; doch schon weniger ausschließlich als in den ersten Zeiten. Wir geben hier die Liste der im J. 1856 angenommenen Lehrbücher: solche Notizen sind niemals überflüssig. Erstes Jahr; Sprachen: Cyrillo Dilermando, Grammatica da lengoa portugueza, Frei Francisco de S. Luiz, Synonymos; Barker, Bibliotheca juvenil; Padre Antonio Vieira, Cartas selectas;**) P. Caldas, Poesias escolhidas; P. Antonio Pereira, Arte latina; Sevenne, Grammatica franceza; Fénelon, Télémaque (morceaux choisis), Id. Fables choisies; — Arithmetik; Ottoni. — Zweites Jahr; Sprachen: De Castro Lopes, Epitome historiæ sacræ,***) De viris illustribus;†) Coruja, Manual dos Estudiantes de latim; Dantas, Syntaxe; Roosmalen, Morceaux choisis, oder statt dessen Fénelon, Fables choisies und Lafontaine, Fables choisies; Grammatica ingleza; Goldsmith, History of Rome; — Arithmetik und Algebra: Ottoni. — Zoologie und Botanik: Salacronx; — Physik und Chemie: Gnerin-Varri.††) — Drittes Jahr; Sprachen: Cornelius Nepos (die in den französischen Lyceen eingeführte Ausgabe); Phædrus (ebenso); Coruja, Dantas (die oben genannten Werke); Grammatica ingleza; Goldsmith (s. ob.); Blair, Classbook (die leichtesten Stücke); Roosmalen (s. ob.) oder dafür Bossuet, Oraisons funèbres;†††) Théâtre classique. — Ebene Geometrie: Ottoni. — Neuere Geschichte:†*) Manuel du baccalauréat (à l'usage des lycées de Paris). — Geographie: der Atlas von Delamarche.†**) — Mineralogie und

*) Eine Reaction bereitet sich im gegenwärtigen Augenblick vor: möge sie nicht auf der andern Seite zu weit gehen! Aber in richtigem Maße wird gewiß die Reform, welche Jules Simon so eben feierlich begonnen hat im Einverständnis mit den Ideen Michel Bréals (Quelques mots sur l'instruction publique. Paris, 1872. 12), einen wirklichen Fortschritt begründen trotz den Gegenreden des Bischofs von Orleans!

**) Die Schriften des P. Vieira gelten für die besten Muster der portugiesischen Prosa.

***) Revidirte Ausgabe der weit verbreiteten Epitome von Lhomond.

†) Ebenfalls von Lhomond. Der verstorbene Prof. Holzer in Stuttgart hat eine gute Ausgabe dieses Werkes für Deutsche bearbeitet.

††) Die letzteren Fächer, welche im J. 1856 nur sehr oberflächlich behandelt werden konnten, weil die Schüler zu jung waren, sind seitdem, wie oben zu ersehen, in die höheren Classen verlegt worden; der Conselho directorio hat daher seither auch ernster abgefaßte Lehrbücher einführen können, wie die Physik von Ganot.

†††) Bossuets Trauerreden von 13jährigen Knaben gelesen! Die Jugend muß doch in Brasilien sehr frühreif sein.

†*) Jetzt erst im 4. Jahre.

†**) Längst veralteter Atlas, wahrscheinlich ist er jetzt durch einen neuern ersetzt.

Geologie: Leudant.*) — Chemie: Gnerin-Varri. — Viertes Jahr; Sprachen: Cæsar, de bello gallico; Ovidius, ausgewählte Metamorphosen; Gradus ad Parnassum; Blair, Classbook; Milton, ausgewählte Stücke. — Geradlinige Trigonometrie: Ottoni. — Naturwissenschaften (s. d. 3. Jahr). — Neue Geschichte und Geographie (wie vorh.). — Vaterländische Geschichte: Abreu Lima, Historia do Brazil; P. Pompéo, Compendio de geographia (ein gutes Buch!). — Fünftes Jahr; (für die Humanisten) Sprachen: Sallustius, Catilina; Virgilius, Ecl. 2, 3, 4, 5; Cicero de amicitia; Burnouf, Grammaire grecque; Lancelot et Régnier, Racines grecques; Xenophon, Cyropädie; Gross, Grammatica alemãa; Ermeler, Lições de Litteratura alemãa. — Philosophie: Barbe, Cours élémentaire de philosophie.**) — Alte Geschichte und Geographie: das Manuel du baccalauréat und Delamarche's Atlas. — Sechstes Jahr; Sprachen: Titus Livius, excerpta ed. Theil; Virgilius, die ersten sechs Bücher der Aeneide; Cicero, die 1. und 4. der catilinarischen Reden; Burnouf (s. ob.); Lancelot et Régnier (s. ob.); Lucianus, Dialogen, Gross (s. ob.), Schiller, Maria Stuart. — Rhetorik: Paula Menezez, Lições de Litteratura. — Philosophie: Barbe, Geschichte und Geographie des Mittelalters, das Manuel du baccalaur. und Delamarche's Atlas.***) — Siebentes Jahr; Sprachen: Tacitus, excerpta ed. Ambr. Rendu, Horatius Od. I. 1—10, 12, 14, 15, 20, 22, 24, 37; II, 2 und 14; III, 3 und 4; IV. 3; ferner die ep. ad Pisones, Quicherat, Thesaurus poëticus, Herodotus, Homers Iliade, Lancelot et Régnier (s. ob.); Göthe, Iphigenie in Tauris. — Geschichte der Philosophie: Barbe (s. ob.). — Rhetorik: Paula Menezez, Quadro de la litteratura nacional. — Man wird in diesem Verzeichnis, welches übrigens seitdem den neuen Verordnungen angepaßt und demgemäß geändert worden sein muß, erstlich die sonderbare Vertheilung der Geschichtscurse bemerken, und ferner die befangene Beflissenheit, in Beziehung auf die alten Sprachen ganz buchstäblich das Programm der französischen Lycées zu copiren. Auch der allgemeine Charakter dieses Lehrplans muß auffallen: er ist viel zu mannigfaltig, als daß er die Schüler nicht zu irrigen Meinungen über die Tragweite ihres Wissens verführen sollte. Der angeborne leichte Sinn, den man den Brasilianern vorwirft, wird dadurch noch gewissermaßen begünstigt. Sie sind intelligent und lernbegierig; aber sie wollen schnell lernen, und indem man ihnen jede Wissenschaft in dem verjüngten Maßstab eines magern Abrisses zugestutzt darbietet, ladet man sie sozusagen ein, an allem nur oberflächlich zu nippen, ohne sich in irgend etwas ganz zu vertiefen. Man trifft in der höhern Gesellschaft von Rio wahre Muster der Eleganz und des guten Tons, aber viele nur sehr oberflächlich Gebildete, Dank ihrer Erziehung. Ihr Ideal haben sie in Paris, aber nicht in dem ernsten und arbeitenden Paris, sondern, um die Worte eines richtig urtheilenden Beobachters zu brauchen, in dem Paris der Boulevards und der seichten und leichten Literatur. Es ist in der That zu bedauern, daß nicht eine vollständige, tüchtig organisirte Universität an die Stelle der zerstreuten Facultäten tritt, in denen die jungen Leute heutzutage nichts finden können, als eine Ergänzung ihres Brodstudiums. Die, welche die Mittel dazu haben, über den Ocean zu gehen, begeben sich nach der Hauptstadt Frankreichs wie sie früher nach Coimbra giengen; sie bringen von dort nichts zurück, als was sie daselbst suchten, nemlich nicht etwa Geistesreife und ein solides Wissen, sondern nur die verführerischen Manieren eines Weltmannes. Das aber kann einer Nation keine Kraft geben. — Was sollen wir nun vom Privatunterricht sagen? Lassen wir einem einsichtigen Publicisten Rio's das Wort. „In den Privatanstalten handelt es sich, wenige Ausnahmen abgerechnet, um etwas ganz anderes, als um die Erziehung der Jugend.

*) Heutzutage in der Separatabtheilung des 5. Jahres, und im 7. Jahre.

**) Im Lyceum von Pernambuco gebraucht man die ins Portugiesische übersetzten Lehrbücher des verstorbenen Prof. Charma von Caen.

***) Jetzt im 3. Jahre.

Das Ziel der Unternehmer ist, ein kleines menschliches Wesen in möglichst kurzer Zeit so abzurichten, daß es maschinenmäßig auf gewiße Fragen eine Antwort giebt; es ist eine mnemotechnische Exercirübung: der Geist, die Wissenschaft, das Gewissen haben nichts damit zu thun."*)

c) Disciplin. Im Internat des Collegio de Pedro II. sind die Regeln für die Ordnung im Innern dieselben, wie überall; wir verweilen nur einen Augenblick bei der Schulzucht in den Classen. Die Bestrafungen sind: 1) Tadel unter vier Augen, 2) Tadel vor der versammelten Classe, 3) eine Strafarbeit während der Erholungsstunden zu fertigen, 4) alguns castigos que excitem o vexame (gewiße Strafen, welche körperliche Pein erzeugen, — aufrecht stehen lassen? mettre au piquet, wie man in Frankreich sagt?) 5) Einsperrung, mit einer im Verschluß zu fertigenden Aufgabe, 6) für schwerere Vergehen die Anzeige bei den Eltern, 7) Ausschließung aus der Anstalt. Es ist die alte französische Disciplin; — wenigstens verdammt man die Unbotmäßigen nicht zu Ruthenstreichen wie in England.**) Ein Interne oder Halbpensionär, welcher einen Freiplatz inne hat, verliert, wenn er sich eine Strafe zuzieht, von Rechtswegen seinen Platz in der Anstalt: doch kann der Rector Gnade vor Recht ergehen lassen. — Endlich: 45 nicht entschuldigte oder 135 entschuldigte Versäumnisse haben den Verlust eines Studienjahres zur Folge, d. h. des Rechts, sich zum Schlußexamen des Jahres zu stellen, in welchem die Unregelmäßigkeit des Besuchs stattgehabt hat.

Von den Belohnungen und Aufmunterungsmitteln wird im folgenden Absatz die Rede sein.

d) Prüfungen, Preise und Ertheilung von Graden (Reglement vom 24. Octob. 1857. Art. 28—46). Am 15. Octob. wird das Schuljahr geschlossen. Die Prüfungen werden auf den Anfang Novembers ausgeschrieben. Sie finden in den Collegios statt, welchen die Schulen angehören; diejenigen für das 5. Jahr (den Specialcurs) und das 7. Jahr jedoch können nur in der von der Oberbehörde bezeichneten Anstalt abgehalten werden. Die Abiturientenprüfungen erstrecken sich für die Realisten auf alle Fächer des Specialcurses, für die Humanisten auf alles, was in den 7 Jahren des vollständigen Curses gelehrt wurde;***) sie sind schriftliche und mündliche (1 Stunde). Die Fragen werden von den betreffenden Lehrern gestellt; das Urtheil fällt eine Commission, welche zusammengesetzt ist aus dem inspector geral (als Vorsitzendem), dem Rector und Vicerector des betreffenden collegio, einem von der Regierung oder im Nothfall von dem inspector geral bezeichneten Mitglied des conselho directorio, endlich aus drei von dem inspector geral unter den Lehrern des Bezirks ausgewählten Collegen. Die schriftlichen Arbeiten werden vorläufig von den Mitgliedern dieser Commission nach ihrem Werthe geschätzt und classificirt; aber vor dem Schluß der Prüfung findet keine Abstimmung statt. Zu dieser schreitet man mit geheimer Ballotage: je eine Stimme

*) Echo du Brésil, im oben angeführten Artikel.

**) Beiläufig sei hier mit Vergnügen bemerkt, daß die Zeitungen Großbrilanniens gegenwärtig (October 1872) anfangen, sich nachdrücklich gegen diesen Rest von Barbarei zu erheben, welcher den Kindern mehr sittlichen Schaden als physischen Schmerz anthut, und keine andere Wirkung hat als sie zu erniedrigen, zu erbittern, oder eine rohe Stumpfheit des Gefühls zu erzeugen.

***) Nach den Bestimmungen der früheren Reglements wurden die Humanisten nur nach dem Programm des 7. Schuljahrs geprüft. Man hal mil Recht bemerkt, daß ein Schüler, welcher in diesem begrenzten Rahmen Kenntnisse gezeigt hatte, recht wohl das in den unlern Classen Gelernte vergessen haben konnle. — Wo wird er nun aber die Zeil finden, unler dem neuen Regime von 1857, um alles zusammen, was er gelernt hat, gehörig zu repetiren? Die Regierung hat allerdings die Candidalen, welche nur in einem Theil des Programms gut bestanden sind, ermächtigt, nach einem Jahr sich zu einer Ergänzungsprüfung zu stellen; allein die Erfahrung hat hierin Uebelstände erkennen lassen, welche man nicht vorausgesehen halle. Wir haben nicht erfahren können, ob in neuester Zeil anderes beschlossen worden ist.

gilt für jedes Fach. Wenn die weißen Kugeln in der Mehrzahl sind, dann gilt der Candidat für aufgenommen: wenn nur weiße Kugeln fallen, erhält er im Zeugnis das Prädicat „plena" beigesetzt. Haben aber die schwarzen Kugeln die Mehrzahl, so wird er zurückgewiesen. Wenn jedoch der Examinand, während er in einigen Fächern nicht zureichend bestand, in andern die Note com distincção erhalten hat, so betrachtet man ihn als esperado, d. h. er ist ermächtigt, im nächsten Jahre nachzuweisen, daß er in allen Stücken zu genügen im Stande ist; ein Schüler, welcher sein siebentes Jahr im collegio absolvirt hat und sich in dem erwähnten Falle befindet, wird während des Jahres, in welchem er zurückgestellt ist, von dem Besuche derjenigen Fächer dispensirt, in denen er vor der Jury bestanden ist. — Am Schluße des Schuljahrs verfaßt der Rector einen Bericht, welchen der Generalinspector der Regierung vorlegt. Zugleich bezeichnet der Rector der Oberbehörde jedes Jahr die Namen dreier Schüler, welche in der Prüfung mit Auszeichnung bestanden sind und von den versammelten Lehrern der Anstalt für würdig erkannt werden, einen Preis zu erhalten. Die feierliche Vertheilung dieser Preise, bestehend in Büchern in goldverziertem Einband (um livro de encadernação dourada), findet im Local des von der Regierung bezeichneten collegio statt; die Namen der Preisträger werden am darauf folgenden Tage von der Behörde veröffentlicht. — Wie wir bereits oben gesehen haben, verleiht die Prüfung am Schluß des 7. Jahres dem, welcher sie bestanden hat, den Titel eines bacharel em letras, und das Recht, sich für den Besuch der Facultätscurse immatriculiren zu lassen. — Die Promotionsprüfungen von einem Schuljahr zum andern werden unter den gleichen Formalitäten vom 15. Januar bis 3. Februar abgehalten.

D. Schlußbemerkungen. Vortreffliche Bestrebungen von Seiten der Behörde, aber mannigfache Bedenken, Schwankungen, ungewißes Umhertasten; kurz jene sich immer wiederholende Selbsttäuschung, welche glauben läßt, daß man um so besser fortschreite, je mehr Vorschriften man erlasse und je mehr man examinire, — das ist in kurzen Worten der Geist des brasilischen Schulwesens, so weit es uns möglich war, uns darüber ein Urtheil zu bilden, nachdem wir eine lange Reihe von Relatorios durchlesen haben. Die Vorschriften sind gut an sich, aber zwei Hindernisse stellen sich nach unserer Meinung dem vollen Erfolge ihrer Ausführung entgegen. Erstlich: die Ungleichheit der den Abiturienten ertheilten Rechte. Schon vor 15 Jahren hat der Dr. Antonio José Alves, von der medicinischen Facultät in Bahia, mit ungestümem Pochen verlangt, daß man die Zöglinge des lyceo dieser Stadt den bacharels des collegio de Pedro II. gleichstellen solle, statt daß man der Faculät die Sorge überlasse, dieselben zu prüfen. Merkwürdig ist, daß gerade um dieselbe Zeit in Rio ganz entgegengesetzte Klagen erhoben wurden, indem man behauptete, die Facultäten müßten das Recht haben, den Titel eines bacharel zu ertheilen. So nach verschiedenen Richtungen hin gezogen, hat die Regierung begonnen, die Möglichkeit der Errichtung kaiserlicher collegios in den Provinzen gründlich zu erwägen;*) bis jetzt hat sie sich damit begnügen müßen, halbe Maßregeln zu versuchen, und daher ist die Buntscheckigkeit noch immer an der Tagesordnung. Ein zweites Hindernis ist die hergebrachte Abhängigkeit von den Methoden und dem Studienplan der französischen Lycées, denen man huldigt, während sie doch wenig für die Bedürfnisse einer Bevölkerung passen, deren freie Bewegung man vielmehr begünstigen, deren unternehmende Thätigkeit man anspornen sollte, statt sie in die Windeln Lhomonds und Rollins einzubinden. Der brasilische bacharel hat ein wenig von allem gelernt, und erst noch wie? Gerade wie der französische bachelier, der aber doch in einer ganz andern Welt zu leben berufen ist als jener. Er ist mit einer dünnen Schicht von Wissen bedeckt, das nichts als Schulstaub ist: kaum ist der junge Herr der Schule entwachsen, so eilt er ihn abzuschütteln. Wenn ihm noch etwas bleibt, ist es ein leichter Anflug von Latein: er hat so viele Verse scandirt, so viele lateinischen Reden componirt,

*) S. oben III. A. a.

indem er das Wörterbuch umwälzte: das läßt denn doch Spuren zurück; aber ganz gewiß, wenn er später ein Dichter oder ein Redner wird, so sind diese Exercitien, so wie man sie ihn hat machen lassen, gewiß nicht daran schuldig. Was die realen Wissenschaften betrifft, von denen er einiges gehört hat, indem er sein manuel hersagen lernte, so hat er dieselben bald über Bord geworfen. Mit einem Wort, man hat weder seinen Geist gehoben, noch seine Anschauungen erweitert, noch aus ihm einen praktischen Menschen gemacht, der im Stande wäre, zur Civilisation und zum Wohlstande seines Vaterlandes etwas beizutragen. Er hält sich nur an eine hübsche Außenseite, wenn er reich genug ist, um auf Erfolge in den Salons auszugehen; oder, wenn er sich dem Studium der Rechte oder der Medicin zuwendet, verzichtet er bei dem Mangel einer Universität im eigentlichen Sinne für immer auf die Vervollständigung seiner allgemeinen Studien und schließt sich in einem immer enger werdenden Kreise ab.*) Dem Unterricht der beiden höheren Stufen fehlt in Brasilien wahres, geistiges Leben: er thut gar nichts, um den Geist selbständigen Strebens zu wecken, und schleppt sich dahin im Geleise der Programme; die Prüfungen sind nichts als Abhörungen eines Katechismus. Uebertünchen hilft hier nichts; ein ganz neuer Geist muß in die Studien selber dringen, und zu diesem Behufe wäre das nöthigste, gute Lehrer zu bilden oder beizuziehen; viel nöthiger als Decrete auf Decrete zu veröffentlichen. In dem Gemälde der gegenwärtigen Lage der Dinge ist ja gewiß nicht alles dunkel; aber die obigen Mittheilungen beweisen es klar genug, wie uns scheint, daß man „den Stier noch nicht bei den Hörnern gefaßt hat." — Die Specialschulen werden uns etwas befriedigendere Erfolge zeigen; auf diesem Boden der „modernen Studien" ist in Wirklichkeit die Herrschaft des Vorurtheils weniger absolut.

IV. Specialschulen. Unter dieser gemeinschaftlichen Bezeichnung begreifen wir das Handelsinstitut der Hauptstadt, die Centralschule (mit der Kriegsschule), die Marineschule und die Seeartillerieschule (Escola de tiro da marinha), letztere eine ganz neue Schöpfung, die Akademie der schönen Künste, das Conservatorium für Musik, das Lyceum für Künste und Handwerke (s. oben II. A. a.), die Ackerbauschulen und die Industrieschulen für die Gewerbtreibenden. Wir wollen auf jede dieser Anstalten nur einen flüchtigen Blick werfen.

Das Handelsinstitut (Instituto commercial) war früher dem Ministerium des Ackerbaus und des Handels untergeordnet; das Decret vom 14. Mai 1856, welches eine Reform des Studienplans verfügte, und das Gesetz vom 27. Sept. 1870 haben dasselbe definitiv mit dem Ministerium des Innern verbunden. Gegenwärtig befindet es sich in einem für 3000 Milr. gemietheten Local; es ist die Rede davon, ein neues Gebäude für dasselbe zu errichten. Im J. 1871 zählte es nur 34 Zöglinge und 16 freie Zuhörer.**) Der Unterricht (zum zweitenmal im J. 1863 reformirt) umfaßt: französische, englische, deutsche Sprache, Arithmetik, Algebra, Geometrie, allgemeine Geographie, Handelsgeographie und -statistik, Buchhaltung, Handelsrecht; ein Lehrstuhl für politische Oekonomie in ihrer Anwendung auf Handel und Industrie, sowie Curse in Kalligraphie und Linearzeichnen sind diesem Programm später beigefügt worden. Diese Unterrichtsgegenstände sind auf 4 Jahre vertheilt. Die oberen Classen scheinen in befriedigendem Stande zu sein; leider sind sie wenig besucht, obgleich die Zöglinge, welche die Anstalt mit einem Diplom verlassen, wenn sie nicht vorziehen auf eigene Rechnung sich einer kaufmännischen Laufbahn zu widmen, jedenfalls sicher sind, in der Verwaltung der Staatsfinanzen oder des Reichsschatzes oder beim Zollwesen (alfándega) angestellt zu werden, oder ein Consulat zu erhalten. Trotz der den Brasiliern (wie den

*) Das letzte Ministerium hat einen Gesetzesvorschlag vorgelegt, betreffend die Neuschöpfung eines obersten Raths des öffentlichen Unterrichts, mit der Forderung, in Rio eine vollständige Universität einzurichten; die Facultäten der Provinzen würden indessen beibehalten werden.

**) Im J. 1867 waren es 63 Zöglinge, aber von diesen waren 53 in der elementaren Classe eingeschrieben.

Portugiesen) nachgesagten Aemtersucht steht ihre Apathie auch hierin dem guten Willen des Ministeriums entgegen. — Nach der im Schulwesen allgemein angenommenen Regel werden auch die Lehrstühle am Handelsinstitut durch einen Concurs besetzt. Es sind ihrer 4; die Besoldung schwankt zwischen 600 und 800 Milr., der Director bezieht 1200 Milr.

Die Centralschule (Escola Central), mit welcher die Militärschule (Escola Militar) vereinigt ist, ist eine gut eingerichtete und in ausgiebigen Räumen untergebrachte Anstalt, aus welcher der Staat seine Ingenieure und Offiziere nimmt. Die höheren Curse waren während des Kriegs mit Paraguay ausgesetzt;*) warscheinlich sind sie im gegenwärtigen Jahre wieder eröffnet worden. Agassiz, welcher die Centralschule im J. 1865 besuchte, schildert die Eindrücke, die er von derselben empfieng, folgendermaßen: „Sie entspricht dem, was man bei uns (in den Vereinigten Staaten) a scientific school nennt, und nirgends in Brasilien habe ich eine Unterrichtsanstalt getroffen, in welcher die verbesserten Lehrmethoden so hoch gewürdigt und so allgemein angewendet sind. Der Unterricht in den mathematischen Fächern, in der Physik, Chemie und in den Naturwissenschaften ist umfassend und wird gründlich behandelt; aber auch in dieser Anstalt mußte ich mich wundern über die Geringfügigkeit der Mittel für praktische und experimentale Demonstration; die Lehrer scheinen nicht genug erkannt zu haben, daß die realen Wissenschaften sich nicht einzig oder hauptsächlich mit dem Handbuch in der Hand lehren lassen. Die den Zöglingen der Centralschule, und wohl in noch höherem Grade der Militärschule zugestandenen Vortheile sind sehr bedeutend; der Unterricht ist durchaus unentgeltlich, und in der Militärschule erhalten dieselben nicht bloß Kost, Kleidung u. s. f., sondern sogar noch einen Sold, da sie von ihrem Eintritt an als der Armee des Landes angehörig betrachtet werden.**)

Die Marineschule (Escola da marinha) umfaßt 4 Studienjahre, von denen das letzte an Bord eines Kriegsschiffs mit praktischen Uebungen und auf einer längeren Seereise zugebracht wird. Es ist die Rede davon, die Studienzeit um ein Jahr zu verlängern und somit den Unterricht zu erweitern.***) Im J. 1867 zählte die Marineschule 108 Zöglinge, von denen 54 auf das erste Jahr, 30 auf das zweite, 24 auf das dritte kamen.†)

Die neue Seeartillerieschule (Escola de tiro de marinha) ist auf einer abgetakelten Fregatte eingerichtet, die in der Bai von Rio vor Anker liegt. Ihre Organisation ist von zwei höheren Marineoffizieren entworfen, deren Plane von dem Grafen von Eu (Louis Gaston d'Orleans), Marschall des Kaiserreichs, angenommen worden sind.

Die Akademie der schönen Künste (Academia das Bellas Artes) besteht seit 1824:††) die Statuten sind am 14. Mai 1855 reformirt und später durch verschiedene Erlasse noch näher erläutert worden. Sie begreift 5 Sectionen: Architektur (3 Lehrstühle: geometr. Zeichnen, Ornamentenzeichnen, bürgerliche Baukunst); Sculptur (3 Lehrstühle: ornamentale Sculptur, Medaillen- und Edelsteinschneidekunst, Bildhauerkunst); Malerei (3 Lehrstühle: Figurenzeichnen, Landschaft-, Blumen-, Thiermalerei, Historienmalerei); Hülfswissenschaften (3 Lehrstühle: angewandte Mathematik; Anatomie und Physiologie; Kunstgeschichte, Aesthetik und Archäologie); Musik (im Conservatorium). Die Professoren werden von der Regierung ernannt auf die Präsentation von Seiten der akademischen Körperschaft, welche unter dem Vorsitz des Directors die wirklichen und die Honorarprofessoren in sich begreift (die letztgenannten werden aus den Alumnen der Akademie gewählt, welche sich besonders ausgezeichnet haben: sie sind verpflichtet, die Stelle der

*) Wappäus S. 1527.

**) Agassiz ch. XVI. (éd. française p. 489). — Wir haben uns das Programm der Centralschule nicht verschaffen können.

***) Wir erfahren soeben, daß diese Reform neuerdings ausgeführt worden ist.

†) Wappäus a. a. O.

††) Bahia besitzt gleichfalls eine Malerschule.

abwesenden, kranken oder verhinderten Professoren zu vertreten). — Nach 25 Jahren activen Dienstes sind die Professoren zu einer Pension im vollen Betrag ihres Gehalts berechtigt; wenn sie noch längere Zeit im Dienste bleiben mit Genehmigung der Regierung, beziehen sie eine Zulage von 400 Milr. von dem Tage an, an welchem sie berechtigt gewesen wären ihre Ansprüche auf Pensionirung geltend zu machen. Ein 6 Monate ohne gesetzlichen Grund abwesender Professor wird als entlassen betrachtet, doch wird in solchem Falle die Section des Innern im Staatsrath vorher gehört. Diese Bestimmung ist auch auf die neu ernannten anzuwenden, welche vom Tage ihrer Berufung an sich nicht auf ihrem Lehrstuhl eingefunden haben. — Auf den Vorschlag des Directors kann die akademische Körperschaft den Titel eines correspondirenden Mitglieds verdienten Künstlern in Rio, sowie gebildeten Freunden und Gönnern der Künste ertheilen. Mit der Akademie ist eine nicht unbedeutende Gallerie von Gemälden und Sculpturarbeiten verbunden; man hat an diese noch eine sehr lehrreiche Sammlung von Architekturmodellen angefügt, welche neuerdings durch die Erwerbung der Sammlungen des ausgezeichneten französischen Architekten Grandjean de Montigny, der von 1826 bis 1850 Professor an der Akademie von Rio war, bereichert worden ist. Außerdem besitzt die Anstalt eine ziemlich gute Bibliothek. Alle zwei Jahre werden Ausstellungen veranstaltet; bis jetzt ist indessen wenig darin zu sehen gewesen als Porträts und kleine Staffeleiarbeiten. Nach Wappäus wurde sie im J. 1867 von 382 Schülern besucht, das Relatorio 1871 giebt für das laufende Jahr nur die Zahl 260 an (45, welche die Curse den Tag über, und 215, welche die Abendcurse besuchen). Dieser Bericht erwähnt auch mit besonderem Lobe die Leistungen eines jungen Malers, welcher würdig befunden wurde, auf Staatskosten auf die Akademie zu Rom geschickt zu werden.*)

Die Preise bilden drei Abstufungen: es giebt Concurspreise am Ende der Jahrescurse, Preise, welche in Folge der zweijährigen Ausstellungen zuerkannt werden, endlich den großen dreijährigen Preis, welcher den Titel eines Staatspensionärs einträgt, d. h. die Sendung nach Europa mit Staatsunterstützung.**) — Die Akademie nimmt nicht nur Künstler auf, sondern auch Handwerker, welche dieselbe besuchen wollen, um sich in der Anwendung der zeichnenden Künste auf ihr Gewerbe auszubilden und sich theoretische Kenntnisse zu erwerben. Dieselben haben bei ihrem Austritt aus der Anstalt entweder eine bloß theoretische Prüfung zu bestehen, auf welche hin sie ein einfaches Zeugnis erhalten, oder zugleich auch eine praktische Prüfung, durch die sie sich dann einen Meisterbrief (diploma de mestre) erwerben. Der Unterricht ist unentgeltlich; doch bezahlen die Zöglinge jährlich eine Einschreibegebühr von 4 Milr., deren Ertrag ausschließlich auf den Ankauf von Büchern und Bildern verwendet wird. — Die Disciplin ist ziemlich streng. Die Ueberwachung ist dem Hausmeister der Anstalt (porteiro oder garda) anvertraut, welcher alle Monate seine Noten dem Secretär mittheilt, dieser übergiebt sie der akademischen Körperschaft, welche auch die Noten der Professoren sammelt. Der angeklagte Zögling wird stets gehört; er kann zum Verlust seines Studienjahrs (durch Verweigerung der Promotion) verurtheilt werden. Wenn er innerhalb des Locals irgend ein Vergehen gegen die öffentliche Sittlichkeit oder gegen die Staatsreligion sich hat zu Schulden kommen lassen, muß er entweder die Strafe einer achttägigen Gefangenschaft erleiden, oder er verliert sein Diplom, oder endlich er wird ausgeschlossen. In allen schweren Fällen kann der Zögling Berufung an die Regierung ergreifen, um sich zu rechtfertigen.

*) Es ist João Zefirino da Costa.

**) Reglement vom 21. Oct. 1855. Um die Staatsunterstützung fortdauernd zu genießen, müßen die Staatspensionäre bei den Concursen der Schulen, an welche sie geschickt worden sind, ebenfalls Preise oder ehrenvolle Erwähnung sich erwerben; diejenigen, deren Arbeiten bei den öffentlichen Ausstellungen sich auszeichnen, erhalten eine Erhöhung des Unterstützungsbeitrags. Alle sind verpflichtet, in bestimmten Zeitabschnitten Copieen von Gemälden, Bas-reliefs u. dgl., nach Originalen, welche die Akademie ihnen bezeichnet, oder aber Werke eigener Composition nach Rio einzusenden.

Das Conservatorium für Musik (Conservatorio de Musica) wird von Schülern beiderlei Geschlechts besucht. Es steht in voller Blüte, der Sinn für Musik ist in Brasilien viel verbreiteter als die Begabung für die zeichnenden Künste. Die Kosten für dieses Institut werden zum Theil durch Lotterien, zum Theil durch freiwillige Gaben gedeckt. Es sind da Classen für das Tonleitersingen, und überhaupt für die ersten Anfangsgründe wie für höheren Unterricht im Gesang, Classen für den Unterricht im Begleiten, auch im Orgelspiel und im Spielen von Blas- und Saiteninstrumenten. Die Existenz von Classen für eine höhere Ausbildung und für das Componiren hängt jederzeit von den Einkünften der Gesellschaft und von den Fortschritten im gewöhnlichen Unterricht ab. Alle 5 Jahre kann ein „Staatspensionär" (welcher Preisträger bei dem großen Concurs ist) nach Europa geschickt werden. Auch hier wie überall werden jährliche Concurse abgehalten und Grade ertheilt. Im J. 1867 zählte das Conservatorium 143 Zöglinge (98 männliche und 45 weibliche); im J. 1870, 155 (resp. 66 und 89).

Landwirthschaftliche Anstalten. Wir führen an 1) O Imperial Instituto Bahiano de Agricultura, welche auf dem Gute eines Franciscanerklosters errichtet worden ist, aber bis jetzt finanziell zu gering ausgestattet ist, um zu leisten, was man von ihm erwartet; 2) eine Escola agricola in der Provinz Maranhão; 3) das Imperial Instituto Sorgipano de Agricultura, bei Aracajú in der Provinz Sergipe, in einer Musterplantage, welche sehr zu gedeihen scheint; endlich 4) die Escola practica de Agricultura, gegründet von der Gesellschaft União e Industria auf der Colonie Pedro's II., an der von derselben Gesellschaft erbauten schönen Chaussee, welche Petropolis, „das Sommerparadies der Fluminenses,"*) mit Juiz de Fora verbindet. Die Gesellschaft hat mit der Regierung über die Benützung eines beträchtlichen Striches Land einen Vertrag geschlossen; im J. 1870 hatte sie auf die landwirthschaftliche Schule bereits die Summe von 58,785 Milr. verwendet. „Auf dem damit verbundenen Gute," sagt Wappäus (S. 1530) „sollen die Hauptculturpflanzen des Landes nebeneinander nach rationeller und hergebrachter Methode gebaut werden, um den Vortheil der erstern praktisch zu demonstriren, und hat der Director auf einer Reise nach Europa für die Wirthschaft nicht allein landwirthschaftliche Instrumente und Maschinen, sondern auch landwirthschaftliche Hausthiere der besten Racen erworben, um auch dadurch einer der ersten Bedingungen für eine verbesserte Landwirthschaft, der Racenverbesserung der Arbeitsthiere, genügen zu können."

Nachrichten über die Provincial-Handwerksschulen (Escolas de educandos Artifices), welche namentlich in den Provinzen Amazonas, Maranhão, Pernambuco und Piauhy gegründet worden sind, fehlen uns gänzlich.

V. Erziehung der Blinden und Taubstummen. Die brasilische Regierung, deren Sorgfalt für alles, was Wohlthätigkeits- und Unterstützungsanstalten für Arme und Leidende angeht, auch sonst rühmlich bekannt ist, hat sich schon lange auch der eben bezeichneten Unglücklichen angenommen. Rio besitzt ein Blindeninstitut und ein Taubstummeninstitut. Das erstgenannte gehört dem Staat an und ist durch die Bestimmungen vom 12. September und vom 18. December 1854 geordnet; das letztere ist bis jetzt noch eine Privatanstalt, aber der gegenwärtige Minister denkt daran, ihm einen officiellen Charakter zu geben. Das Blindeninstitut (Instituto dos Meninos cegos) steht unter der Oberaufsicht eines Regierungscommissärs; das Personal besteht aus einem Director, einem Hauscaplan, Lehrern und Repetenten; auch ein Arzt ist der Anstalt beigegeben. Alle Zöglinge sind Interne; sie gehören den verschiedenen Provinzen des Reichs an. Der Unterricht umfaßt die gewöhnlichen Fächer des Primärunterrichts, außerdem allgemeine Geschichte, politische, physische und astronomische Geographie, die ganze Arithmetik, die Algebra bis zu den Gleichungen des 2. Grades, ebene Geometrie Physik und einiges aus der Chemie. Ein englischer Sprachlehrer hat im J. 1870 seine

*) So nennt man die Bewohner von Rio de Janeiro (rio = flumen).

Dienste unentgeltlich angeboten. Der noch nicht genügende Unterricht in Handarbeiten gewinnt an Boden. Die Zöglinge beschäftigen sich viel mit Musik, — und mit Klavierstimmen; auch eine Druckerei und Buchbinderwerkstätten sind vorhanden. Die Mädchen musiciren und machen weibliche Arbeiten. Im J. 1870 zählte das Blindeninstitut 27 Zöglinge (18 Knaben, 9 Mädchen), von welchen 4 zahlende. Das letzte Relatorio erklärt, daß die Ergebnisse des Unterrichts zufriedenstellend seien;*) es wurden darin unter anderem mehrere gute Pianisten gebildet. Die Anstalt besitzt auch eine kleine Bibliothek, bestehend aus Büchern, welche im Blindeninstitut zu Paris mit erhabenen Buchstaben gedruckt werden. — Das Taubstummeninstitut (Instituto dos Surdos-mudos) war im J. 1870 nur von 13 Zöglingen besucht (10 auf Kosten des Staats, 2 auf Kosten der Provinz Rio grande do Norte, 1 selbst zahlender); man zählte zu der gleichen Zeit im ganzen Reiche 1392 Taubstumme, worunter 468 unter 14 Jahren. Das Personal besteht aus einem Director, einem Hauscaplan, 2 Lehrern der geschriebenen Sprache, einem Zeichenlehrer, einem Repetenten, einem Aufseher über die Zöglinge, und einem Beamten, welcher die Kleiderkammern und die Hausapotheke unter sich hat. Die Stellung aller dieser Beamten ist keine gut gesicherte. Die Anstalt besitzt einige Rentenbriefe (apolices), welche zusammen auf 2100 Milr. sich belaufen. Das will noch nichts heißen. Sie würde sich gerne dem Staat übergeben, welcher ohnehin genöthigt ist, ihr unter die Arme zu greifen. Ein Entwurf zu einer Reform, welcher im J. 1867 vorgelegt wurde, ist von der Gesetzgebung nicht angenommen worden: wie oben bereits angedeutet ist, wird die Regierung wahrscheinlich einen neuen Versuch machen. Der Unterricht in Handarbeiten läßt noch zu wünschen übrig: dagegen hat der gegenwärtige Director in Hinsicht auf seine Wirksamkeit als Erzieher große Verdienste. Auch die Taubstummenanstalt hat Zöglinge beiderlei Geschlechts; im J. 1870 sind zwei Mädchen aus derselben nach regelmäßig vollendetem Unterrichtsgange ausgetreten.

VI. Hochschulen. Während Spaniens ehemalige Colonien in Südamerica ihre weltlichen Universitäten beibehalten, ja sogar nach einem mehr oder weniger encyklopädischen Plane neue gegründet haben, ist man in Brasilien, den formellen Versprechungen der Constitution von 1824**) zuwider, auf denjenigen Weg eingegangen und bisher auch darauf fortgegangen, welchen Napoleon I. für Frankreich vorgezeichnet hatte, jener Despot, welchem das System der getrennten Facultäten genehmer war. Wie wir bereits bemerkt haben, ist die Regierung zur Besinnung gekommen, und man darf erwarten, daß in einer wohl nicht sehr fernen Zukunft eine regelrechte und vollständige Universität in der Hauptstadt sich erheben wird. Bis dahin giebt es allerdings Hochschulunterricht oder höheren Fachschulenunterricht nur für die Jurisprudenz und Medicin: nemlich es giebt ganz einfach eben zwei Rechtsschulen, in Recife (Pernambuco) und in São Paulo, und zwei medicinische Schulen, in Rio de Janeiro und in Bahia. Die uns gesteckten Grenzen erlauben nicht, auf eine genauere Analyse der zahlreichen Reglements, durch welche die Einrichtungen dieser Anstalten wiederholt geändert worden sind, noch auf die ausführlichen jährlichen Rechenschaftsberichte in den Relatorios über die Studien an denselben näher einzugehen. Ein kurzer Ueberblick wird den Leser hinlänglich über ihre allgemeine Organisation und über ihre Bedeutung für das Land ins Klare setzen.

a) Die juristischen Facultäten wurden zuerst nach dem Muster derjenigen von Coimbra***) eingerichtet; ganz allmählich aber hat man sich dem französischen Typus

*) Agassiz (S. 468) ist nicht dieser Ansicht; allerdings datirt sich der Besuch, den er der Anstalt abstattete, bis ins J. 1865 zurück, und unwillkürlich hat er dieselbe wohl mit den vortrefflichen Instituten Nordamerica's, in Philadelphia z. B., verglichen müßen.

**) Es sollen collegios und universidades gegründet werden, „an welchen die Elemente der Sciencias, Letras e Artes gelehrt werden sollen."

***) S. die Verordnung des Königs von Portugal vom 5. Dec. 1836 über den höheren Unterricht in der Legislação sobre a Instrucção publica. Coimbra. 1851. 4. S. 17 und fg.; und unsern Artikel „Portugal" im 6. Bande der Encykl.

genähert. Das römische Recht nahm dort nicht den Platz ein, der ihm gebührt; das Verwaltungsrecht war gar nicht vertreten. Seit 1854 ist das Programm allmählich vervollständigt worden. Nach den neuen Statuten vom 26. April 1865 sind die beiden Rechtsfacultäten je in 2 Sectionen getheilt, in die der eigentlichen juristischen und in die der Socialwissenschaften. In der ersten Section (4 Studienjahre) lehrt man Privat- und öffentliches Naturrecht, römisches Recht,*) Verfassungsrecht des Kaiserthums, Strafrecht, Civilrecht des Landes, Handels- und Seerecht, Theorie und Praxis des Civilprocesses, endlich kanonisches Recht. Die zweite Section (3 Studienjahre) umfaßt einen Curs des privaten und öffentlichen Naturrechts, die Erläuterung der brasilischen Verfassung, internationales Recht und Diplomatie, Verwaltungsrecht, politische Oekonomie, kanonisches Recht. Die letztgenannte Vorlesung ist in beiden Sectionen nur facultativ „und soll der Lehrstuhl dafür nach der Errichtung von theologischen Facultäten, nach Anhörung der Congregationen und der betreffenden Section des Staatsraths von der Regierung aufgehoben werden können."**) Um zu den Vorlesungen einer Rechtsfacultät zugelassen zu werden, muß man volle 16 Jahre alt sein und das Diplom eines bacharel em letras des collegio de Pedro II. vorweisen oder ein Zeugniß der Examenscommission, welche jährlich in der Hauptstadt Prüfungen ad hoc abhält, oder endlich die Bescheinigung des bestandenen Examens vor den Professoren der Vorbereitungscurse in den Rechtsfacultäten selbst erlangt haben:***) mit andern Worten, die zur Immatriculation sich Meldenden müßen Kenntnisse nachweisen in Latein, Französisch, Englisch; Elementarmathematik; Geschichte und Geographie; Rhetorik und Poetik; in „philosophia racional e moral." — Es giebt 2 Grade, die man in jeder Section erlangen kann, der des bacharel und der des doutor: für den letzteren wird die Abfassung einer Dissertation und die Vertheidigung einiger an dieselbe angehängten Thesen verlangt. Beide, Dissertation und Thesen, werden gedruckt, nachdem die Prüfungscommission, welche aus allen in Activität stehenden Professoren besteht, ihre Zustimmung gegeben hat; Exemplare davon werden der Regierung eingesendet. — Der höhere Fachschulunterricht ist einer in ihren Anforderungen ebenso strengen Schulzucht unterworfen, wie der auf der mittleren Stufe: die Vorlesungen müßen pünctlich besucht werden, jeder Sonnabend ist einer Repetition gewidmet (sabbatina). Die Professoren sind eben so streng beaufsichtigt, wie die Studenten; Versäumnisse in Abhaltung ihrer Vorlesungen werden bestraft durch Gehaltsabzüge; ja sogar durch gerichtliche Ahndung. Das Personal besteht aus einem Director (mit 2800 Milr. fixer Besoldung und 1200 Gratification), aus Professoren (lentes cathedraticos) und Substituten (lentes substitutos); die ersteren werden für bestimmte Professuren ernannt, die letzteren haben kein bestimmtes Fach, sondern müßen bereit sein, die Professoren im Verhinderungsfalle zu vertreten. Die Besoldung der Professoren beträgt 2000 Milr. Ordinarium, und 1200 Gratification; die der Substituten beziehungsweise 1000 und 1200: auch ein Secretär ist vorhanden, mit beziehungsweise 1000 und 1000 Milr. Gehalt. Die Professoren werden durch einen Concurs unter den Substituten besetzt. Die Substituten werden ebenso, auf die Präsentation von 3 Candidaten durch die als Corporation vereinigte Facultät (congregação), von der Regierung ernannt. Um zum Concurs um die Stelle eines Substituten zugelassen zu werden, muß man brasilischer Bürger, im Genuß seiner politischen Rechte und im Besitz des an ein der Rechtsfacultäten des Kaiserreichs erworbenen Doctorgrades sein. Die Prüfung zur Habilitation verlangt eine gedruckte Dissertation, die Vertheidigung von Thesen und eine öffentliche Vorlesung. Die Doctoren der Rechte, welche fünf Jahre lang die Advocatur ausgeübt oder in öffentlichem Dienst gestanden haben, können sich ebenfalls zum Concurs stellen: und das gleiche ist der Fall mit den bachareis em direito,

*) Warnkönigs Institutionum seu elementorum juris privati libri IV. 4 ed. Bonn. 1860. 8° ist als Handbuch eingeführt.

**) Wappäus a. a. O.

***) S. oben III. A. b) und C. d).

welche 10 Dienstjahre hinter sich haben, vorausgesetzt daß sie die übrigen Bedingungen erfüllen und sich verpflichten, Doctoren zu werden. — Die Amtsversammlung (junta), welche den Namen Congregação dos Lentes führt, hat zu ihrer hauptsächlichsten Aufgabe, über den guten Fortgang des Unterrichts zu wachen und der Regierung die Reformen vorzuschlagen, welche durch die Erfahrung angezeigt scheinen. Die Functionen des Directors beziehen sich mehr auf das Gebiet der Verwaltung und der Disciplin. — Die Rechtsfacultät zu São Paulo genoß lange Zeit hindurch einen größeren Ruf als die von Recife; im J. 1870 jedoch zählte sie nur 24 alumnos (so heißen die immatriculirten Studenten), während in Recife die Zahl der Inscriptionen bis auf 443 stieg.*)

b) Medicinische Facultäten. Aus demselben Grunde wie für die juristischen Facultäten giebt es in Bahia Vorbereitungscurse (aulas menores), welche ganz nach denen des collegio de Pedro II. eingerichtet sind: die Curse an der eigentlichen Facultät heißen aulas majores. Die Facultäten in Bahia und in Rio sind durch ein Decret vom 29. April 1865 reorganisirt worden. Die Studien umfassen 6 Jahre und sind folgendermaßen eingetheilt: 1. Jahr: Physik, Botanik, Zoologie, beschreibende Anatomie; 2. Jahr: Chemie und Mineralogie, beschreibende Anatomie, Physiologie; 3. Jahr: organische Chemie, allgemeine Pathologie, äußerliche Pathologie, äußerliche Klinik; 4. Jahr: allgemeine Anatomie und Pathologie, innerliche Pathologie, topographische Anatomie und anatomische Uebungen, äußerliche Klinik; 5. Jahr: theoretische und praktische Pharmacie, Materia medica und Therapie, Geburtshülfe, innerliche Klinik; 6. Jahr: Hygiene und Geschichte der Medicin, gerichtliche Medicin und Toxikologie, innerliche Klinik. Für die Pharmaceuten und Geburtshelfer giebt es ein besonderes Programm, welches für jene 3, für diese 2 Jahre umfaßt: die Zöglinge besuchen übrigens die gewöhnlichen Vorlesungen an der Facultät. Außer den Hospitälern (welche in Brasilien im allgemeinen sehr gut eingerichtet sind) stehen den Studirenden ein chemisches Laboratorium, ein botanischer Garten, physikalische und naturgeschichtliche Cabinete, Sammlungen von Droguen für die materia medica und von chirurgischen Instrumenten zu Gebote; dazu eine pharmaceutische Officin und ein anatomisches Theater mit Präparirsälen. Das Professorencollegium ist organisirt wie in den Rechtsfacultäten. Der Director muß Arzt sein. Die zur Immatriculation sich Meldenden haben sich einem Aufnahmsexamen zu unterziehen, welches für die Pharmaceuten und Geburtshelfer einfacher ist als für die andern: unter 16 Jahren wird keiner aufgenommen. Personen weiblichen Geschlechts werden zu den geburtshilflichen Vorlesungen zugelassen, aber sie müßen 21 Jahre alt sein. Das Diplom eines bacharel vom collegio de Pedro II. dispensirt vom Aufnahmsexamen: auch die andern Dispensationen sind ganz die gleichen wie bei den Rechtsfacultäten. Die Professuren werden besetzt durch einen Concurs unter allen oppositores (Adjuncten); doch können auch andere Doctoren der Medicin concurriren auf ein Gesuch bei der Regierung. Die Stellen der Oppositores werden den Preisträgern eines Concurses unter Doctoren der Medicin zu Theil, auf Präsentation von Seiten der congregação u. s. f. Doctoren, welche im Auslande promovirt haben, können sich habilitiren, allein die Formalitäten, welche man dabei zu erfüllen, und die Schwierigkeiten, welche man zu überwinden hatte, waren der Art, daß diese Bestimmung des Gesetzes in der That nur illusorisch erschien, und zwar um so mehr, als hier die Facultäten der Controle der höheren Behörde gänzlich entzogen sind.**) — Eine erwähnenswerthe Bestimmung ist folgende: alle 5 Jahre hat die Facultät der Regierung einen Professor vorzuschlagen, dem die Ausführung bestimmter wissenschaftlicher Untersuchungen, oder das Studium der besten Methoden und Einrichtungen an den berühmtesten ausländischen Universitäten zu übertragen ist. — Besoldungen: der Director erhält

*) Nach äußerlichen Merkmalen wollen wir übrigens nicht urtheilen: im selben Jahre 1870 haben in Recife 116 Studenten wegen zahlreicher Versäumnisse ihre Jahresprüfung nicht machen dürfen und damit das Studienjahr verloren.

**) Wappäus a. a. O. S. 1526.

jährlich 2800 Milr. Fixum und 1200 Gratification; die Lentes Cathedraticos resp. 2000 und 1200 Milr.; die Oppositores 1200 und 600 Milr. — Was den Besuch betrifft, so sind beide Facultäten, von Rio und von Bahia, im Wachsen begriffen, wie die folgende Tabelle zeigt:

Facultäten.	1864.				1867.				1870.			
	Mediciner	Pharmaceuten	Geburtshelfer	Zusammen	Mediciner	Pharmaceuten	Geburtshelfer	Zusammen	Mediciner	Pharmaceuten	Geburtshelfer	Zusammen
Rio de Janeiro . .	161	30	—	191	272	99	—	371	435*)	102	2	539
Bahia	133	25	—	158	170	39	—	209	242	100	—	342
Summen:	294	55	—	349	442	138	—	580	677	202	2	881

Im J. 1867 wurden in Rio 19, in Bahia 9 Doctoren creirt, und resp. 11 und 8 Pharmaceuten. Im J. 1870 haben in Rio 44 Mediciner ihre Schlußprüfung bestanden, in Bahia 40; und resp. 60 und 50 Pharmaceuten (man klagt über die geringen Leistungen der letztern im praktischen Examen). Augenscheinlich ist man vorwärts gekommen, allein man ist noch lange nicht so weit, daß man eine den Bedürfnissen der Bevölkerung entsprechende Anzahl von wissenschaftlich gebildeten Aerzten liefern könnte.

Was den intensiven Werth der Ergebnisse betrifft, so sind die strengsten Kritiker darüber einig, daß der höhere Unterricht in Brasilien viel gebiegener ist, als der auf den beiden andern Unterrichtsstufen; und zwar ist dies namentlich der Fall in den medicinischen Facultäten. In der letzten Zeit hatten dieselben auch einigermaßen unter dem Kriege mit Paraguay zu leiden: mehrere Professoren mußten sich auf den Kriegsschauplatz begeben; ihre Collegen wurden aufgefordert, die Lehraufgabe derselben neben der ihrigen zu erfüllen, also doppelten Dienst zu thun; man mußte sogar eine Zeitlang die Concurse ganz aussetzen. Die Regierung hat soeben eine sehr zweckmäßige Maßregel getroffen, indem sie dafür sorgt, daß Doctoren, welche im Auslande promovirt haben, von jetzt an leichter in die Facultäten aufgenommen werden können (s. oben): so wird sich der regelrechte Gang bald wieder herstellen. — Da nun aber auch die Kritik noch das Wort haben soll, so ist zu sagen, daß hier wiederum der Unterricht ein zu formalistischer, zu eingeengter ist. Einerseits sieht man das Heil nur in Reglements und in Lehrplanen, so daß zwar „die Flagge die Waare deckt," aber die Professoren genöthigt sind sich buchstäblich an den Lehrplan zu binden, welchen einzuhalten sie sich verpflichtet haben, und gänzlich jener akademischen Freiheit und Selbstbestimmung entbehren, ohne welche man unausbleiblich zum Stillstand verdammt ist;**) andererseits (es ist Agassiz, welcher hier spricht) „werden die Hülfswissenschaften, welche doch, man mag sagen was man will, die Grundlagen einer tieferen medicinischen Bildung sind, vernachlässigt oder ungenügend vorgetragen. Man legt in diesen medicinischen Fachschulen der Zoologie, der vergleichenden Anatomie, der Botanik, der Physik und der Chemie nicht genug Wichtigkeit bei, der Unterricht wird nach Büchern gegeben, statt nach Thatsachen." — „Uebrigens," fügt der klar blickende Beobachter hinzu, „so lange in Brasilien das Vorurtheil gegen die Arbeit mit der Hand besteht, wird auch der praktische Unterricht schlecht gegeben werden; so lange diejenigen, welche die Natur studiren, meinen, es schicke sich für einen Gentleman nicht,

*) Von diesen 435 Medicin Studirenden sind 245 aus der Stadt Rio de Janeiro.

**) Dieses Urtheil von Tschudi, dessen Geneigtheit zu günstigster Beurtheilung wir oben hervorgehoben haben, kann ebendeshalb unmöglich parteiisch erscheinen. Absichtlich geben wir hier nicht nur den Eindruck wieder, welchen die officiellen Relatorios hervorbringen, sondern suchen mit Vorliebe bei jeder Gelegenheit die Ansichten competenter Reisenden zu geben.

seine Naturobjecte, oder seinen geologischen Hammer zur Hand zu nehmen und selbst die geeigneten manuellen Operationen zu machen, so lange werden sie nichts sein, als Dilettanten in wissenschaftlichen Untersuchungen; sie werden vielleicht die von andern berichteten Thatsachen vortrefflich kennen zu lernen im Stande sein, aber sie werden keine eigenen Beobachtungen machen. Aus diesem Grunde, und auch aus persönlicher Indolenz bleiben die Brasilianer den Studien über ihr eigenes Land fremd. Mitten in eine über alle Beschreibung reiche Natur hineingestellt, wie sie es sind, verlegen sich ihre Naturforscher auf die Theorie, nicht auf die Praxis: sie wissen viel mehr von der ausländischen Bibliographie, als von der wundervollen Flora und Fauna, die sie umgiebt!"*)

c) Budget des höheren Unterrichts für 1869—1870: Rechtsfacultäten 170,000 Milr.; medicinische Facultäten 202,015 Milr., zusammen 372,015 Milr.

VII. Theologische Schulen. Obgleich der Katholicismus Staatsreligion ist,**) hat doch die Kirche geradezu kein Vermögen; die Geistlichkeit ist ziemlich arm, und nicht einmal alle Bisthumssprengel sind mit Seminarien versehen.***) Die Regierung hat die Absicht, theologische Facultäten zu stiften: wir haben gesehen, daß sie vorläufig Curse des kanonischen Rechts an den Juristenfacultäten eingerichtet hat. Früher war die Erziehung der jungen Priester vorzugsweise den Jesuiten anvertraut gewesen: sie sind so gut wie nicht ersetzt worden. Kraft einer Uebereinkunft mit den Bischöfen gewährt der Staat (nach dem Decret vom 22. April 1863) den Seminaren der Bisthumssprengel eine Unterstützung unter der Bedingung, daß an denselben Lehrstühle besetzt werden sollen für Latein, Französisch, kirchliche Rhetorik und Kanzelberedsamkeit, für «philosophia racional e moral,» heilige Geschichte und Kirchengeschichte, dogmatische Theologie, Moraltheologie, kanonische Institutionen, Liturgik und gregorianischen Gesang. Die Gehalte der Professoren sind auf 1000 Milr. festgesetzt; sie werden von den Bischöfen gewählt aus den Candidaten, welche eine aus Abgeordneten des Staats und der Kirche zusammengesetzte Commission geprüft und aufgenommen hat. Die Regierung kann die Suspension und die Entfernung eines Professors verlangen; die Bischöfe ihrerseits haben das Recht, dieselben abzusetzen wegen Unfähigkeit, wegen Unsittlichkeit und auch aus Gründen der Lehre. Die Unterstützung der Seminare belief sich 1869—1870 auf 115,000 Milr. Außerordentliche Bewilligungen sind neuerdings zugestanden worden für die Herstellung besserer Locale.

VIII. Christianisirung und Civilisation der Indianer (catechese civilisação dos Indios). Die Relatorios sind jedes Jahr mit den Klagen der Regierung gefüllt über die Unzulänglichkeit der Mittel, welche angewendet werden, um die Indianer zu civilisiren und zu bewegen, ihrer unstäten Lebensweise zu entsagen. Es genügt nicht ihnen Ländereien anzuweisen; man muß sie an das Leben in den aldeas (für die Indianer angelegte Dörfer) gewöhnen. Nun ist aber die Leitung dieser Niederlassungen mehr als einmal in schlechte Hände gekommen: die braunen Ansiedler wurden auf tausenderlei Art ausgebeutet und gebrandschatzt, man hat nichts geerntet als Mistrauen und Haß. Die Macht der Regierung und der Provinzen reicht nicht bis in die Wildnisse des Innern; nur eines, das religiöse Element wäre im Stande, durch seine Einwirkung die Hindernisse zu überwinden und Frieden zu stiften. So hatten die Jesuiten diese Aufgabe verstanden: diese Gerechtigkeit muß man ihnen widerfahren lassen, welchen Tadel sie auch

*) Agassiz S. 489. — Es giebt natürlich Ausnahmen, und höchst ehrenvolle Ausnahmen.

**) Andern Culten ist übrigens der Gottesdienst erlaubt, nur müßen sie sich öffentlicher Kundgebungen enthalten. In Wirklichkeit besteht die vollkommenste Freiheit, ja man muß sogar hinzufügen, in Brasilien herrscht allgemein eine gewiße religiöse Gleichgültigkeit.

***) Diese Sprengel sind an Zahl 12, nemlich die der Bisthümer: Belém, (f. d. Provinzen Amazonas und Pará), São Luiz (Maranhão und Piauhy), Fortaleza (Ceará), Olinda (Pernambuco, Rio grande do Norte, Parahyba und Alagôas) Bahia (Erzbisthum, f. Bahia und Sergipé), Rio de Janeiro (Rio, Espirito santo und Santa Catharina), Marianna und Diamantina (Minas geraes), Goyaz (Goyaz) und Cuyabá (Mato grosso). Die Sprengel von Fortaleza und Diamantina haben noch keine Seminare; doch hat die Regierung Geldmittel dazu versprochen.

sonst wegen ihrer ehrgeizigen Absichten verdient haben mögen, und trotzdem daß ihre Erziehungsmethode etwas erkünsteltes an sich hat. Und so verstehen diese Aufgabe auch die brasilischen Regierungsbehörden, welche nicht blind bleiben konnten in Beziehung auf die Folgen der übereilten Beschlüsse Pombals. Aber der Nachwuchs an Missionären, zumal an wahrhaft einsichtsvollen und aufopferungsfähigen Priestern ist schwierig zu erlangen. Die Regierung liebt die Klöster nicht; sie geht sogar damit um, sie ganz eingehen zu lassen, denn sie erlaubt ihnen ja schon lange nicht mehr, Novizen aufzunehmen; und in Wahrheit gelten in Brasilien diese Zufluchtsstätten für sehr wenig lobenswerth. Doch müßen wir hier sogleich bemerken, daß die seit 1840 in Rio, Bahia und Olinda eingezogenen italienischen Capuziner eine rühmliche Ausnahme machen: die Protestanten stimmen hierin mit den Katholiken überein.*) Ebenso kann man nur Gutes sagen von den französischen Lazaristen, welche vorzugsweise an den Hospitälern, Gefängnissen, Irrenhäusern thätig sind; von den Benedictinern, die sich mit Eifer den Schulen widmen, und von den barmherzigen Schwestern, welche hier wie überall christliche Heldinnen sind, deren Verdienste aber nicht überall gewürdigt werden, wovon die empörenden Scenen zeugen, die bei ihrem ersten Auftreten in Bahia im J. 1857 stattgefunden haben. Bei dem regulären Klerus findet sich übrigens kaum eine Pflanzschule für Missionäre. Schwierigkeiten, die sich mit der römischen Curie erhoben hatten und erst im J. 1862**) beigelegt wurden, haben überdies lange Zeit die Bemühungen der Regierung gelähmt; endlich sind nun die Grenzen zwischen beiden Gewalten genau gezogen, und es steht zu hoffen, daß die Mission nunmehr eine immer weitergreifende regelmäßige Organisation erhalten wird. Wenn es erst Hirten giebt, wird sich auch die Heerde finden. Es giebt kaum ein Relatorio, welches nicht die Nachricht enthielte, daß der oder jener Stamm, von zahlreichen wilden Nachbarn bedroht***) oder vom Hunger decimirt, um Schutz und Aufnahme in den aldeas gebeten habe. Man nimmt die Unglücklichen auf, versieht sie mit Nahrung, unterweist sie in Handarbeit; zuweilen nehmen sie eine menschenwürdige Lebensweise an: man hat Beispiele, daß sie sich mit der gewöhnlichen Bevölkerung gemischt haben, wie in der Provinz Rio grande do Norte. Aber nur die Lehre des Evangeliums wird die Macht besitzen, ihre Erinnerungen zu vertilgen. Wo sind aber die Apostel? In der ungeheuren Provinz Amazonas, die von umherziehenden Indianerstämmen wimmelt, war im J. 1862 nicht eine einzige Missionsstation. Zur selben Zeit zählte man im ganzen Reiche†) nicht mehr als 34 Capuziner-Missionäre (Missionarios Capuchinhos). In den Jahren 1865 und 1866 sind 22 Missionäre (18 Priester, 4 Laienbrüder), von denen 2 für die Missionen in Pará bestimmt sind (um an der Grenze von holländisch Guyana aldeas zu gründen), von Rom abgegangen, ausgesendet von der congregazione de la Propaganda, unter den im J. 1862 festgesetzten Bedingungen. Das ist eine Verstärkung an Mannschaft, aber

*) Wappäus a. a. O. S. 1513.

**) Durch die Canventian vam 28. Octaber.

***) Am 18. Januar 1857 erschlug eine Horde wilder Araras sieben Murasindianer in der Nähe des Sees Uraruá; die Opfer wurden aufgefressen und ihre Mörder fielen darauf in die benachbarten Ansiedlungen ein und plünderten und verwüsteten alles. Das ist keine einzeln stehende Thatsache. Drei Jahre vorher hatten eine Menge Indianer, in Schrecken gesetzt durch die Nähe noch barbarischerer Stämme, die Behörde von Maranhäa flehentlich gebeten, ihnen Zuflucht zu gewähren. Und wieder im J. 1857 kamen ähnliche Berichte aus Goyáz, u. s. w. Es wäre von der größten Bedeutung, aus dieser Lage der Dinge Nutzen zu ziehen, indem man alle mögliche Sorgfalt auf die Erziehung solcher Flüchtlinge verwendet, die ihr eigenes Interesse in den aldeas festhält, und die vielleicht nicht so sehr aller Civilisation abgeneigt sind, wie man gewöhnlich glaubt (über diesen letztern Punct vergleiche man Pradez, nouvelles études sur le Brésil, Paris 1872. 12°, und lese man bei Agassiz p. 103 die Beschreibung einer indianischen Schule in Manáos).

†) Im Municipio da Côrte 3, in der Pravinz Ria de Janeiro 2, in Espirito Santa 1, in Maranhão 1, in São Paula 4, in Paraná 2, in Minas geraes 7, in Goyáz 3, in Mato Grosso 3, in Rio grande do Sul 1, in Pernambuca 7 (Wappäus S. 1314).

noch eine sehr schwache.*) Die im Staatsbudget für die catechese e civilisação dos Indios ausgesetzte Summe schwankt schon seit einigen Jahren zwischen 60,000 und 80,000 Milr.

IX. Ergänzende Nachweisungen und Schlußbetrachtungen. Brasilien ist das Land der Contraste: nicht bloß wegen der Verschiedenheit der Himmelsstriche und seiner wunderbar üppigen Natur, sondern wegen der Unterschiede in der Civilisation und der Lebensweise, welche die zahlreichen über sein ungeheures Gebiet hin zerstreuten Racen und Stämme charakterisiren. Glücklicherweise existirt hier das Vorurtheil in Beziehung auf die Hautfarbe nicht wie in andern Ländern America's,**) obgleich die Sclaverei nur erst eben im Verschwinden begriffen ist. So vollzieht sich mit der Zeit, wenigstens in den hauptsächlichsten Mittelpuncten der Bevölkerung eine Verschmelzung, deren Folge eine schärfere Ausprägung der Eigenthümlichkeit des nationalen Typus sein wird, wie man dies auch anderwärts schon sogar bei Kreuzungen zwischen Familien weißer Race beobachtet hat.***) Ueberblicken wir aber das ganze große Kaiserreich, welche lange Stufenleiter müßten wir durchlaufen, wenn wir versuchen wollten, die Entfernung zu messen, die den indianischen Cannibalen des Urwaldes trennt von dem raffinirten Stutzer, der seine elegante Erscheinung und seine Nonchalance in den glänzenden Salons der Hauptstadt zur Schau trägt! Welcher Unterschied findet sich nicht schon zwischen dem ungezähmten Wilden, welcher elend und hungrig umherirrt, und dem angesiedelten, das Land bebauenden Ureinwohner, dem Indio aldeado! Welche crasse Unwissenheit, welche Eintönigkeit des Dahinlebens bei den weißen Bewohnern der kleinen Städtchen im Innern, in Vergleich mit der Bildung, der politischen Bewegung, der fieberhaften Rührigkeit, welche die Vorbilder aus Europa, das Wechselspiel der Staatseinrichtungen und die rasch hin und her schwankenden Conjuncturen des lebhaften Handelsbetriebs in den reichen Küstenstädten fortwährend unterhalten! Mehrere gleich glaubwürdige Reisende könnten ganz wohl über einen und denselben Gegenstand nicht miteinander übereinstimmen, wenn sie über Brasilien bloß nach ihren persönlichen Beobachtungen urtheilten; wir könnten Beispiele anführen! Gewiße Gewährsmänner unter ihnen, deren Wahrheitsliebe

*) Die Organisation der Missionen ist jedenfalls in gewißer Hinsicht noch unvollkommen. Am einen Ort leben die Indianer mehr oder weniger mit der weißen und schwarzen Bevölkerung zusammen, an andern ist die Mission untrennbar vom aldeamento (Sammeln in Indianerpferchen oder -Dörfern). Die Aufstellung eines gleichförmigen und doch zugleich den localen Bedürfnissen leicht anzupassenden Systems ist eine der großen Aufgaben, mit welchen die brasilische Regierung lebhaft beschäftigt ist.

**) Agassiz bemerkte bei seinem Besuche des collegio de Pedro II. „Die Schüler darin waren von allen Racen, man fand darin Schwarze und alle Zwischenschattirungen bis zum Weißen; ja der Classenlehrer an einer der oberen Lateinclassen war ein Vollblutneger. Dieser schwarze Professor hatte bei dem letzten Concurse um den Lehrstuhl, welchen er einnahm, das beste Examen gemacht, und war mit Stimmeneinhelligkeit mehreren Brasilianern europäischer Abkunft vorangestellt worden, die sich zugleich mit ihm um die vacante Stelle beworben hatten." (p. 140).

***) Gobineau, welcher sich hierin mehr oder weniger an Montesquieu anschließt, hat die ursprüngliche Ungleichheit der Menschenracen behauptet; und obgleich er anerkennt, daß durch Kreuzung bei einem und demselben Individuum Fähigkeiten vereinigt werden, welche man bei Menschen reiner Race selten verbunden antrifft, hat er doch die Befürchtung ausgesprochen, es möchte schließlich für die, in deren Adern verhältnismäßig weniger „edles" Blut fließt, doch nur die Folge haben, daß sie eine schlechtere Blendlingsrace darstellen (Agassiz versteigt sich sogar bis zu dem frivolen Vergleich der indianischen Mestizen u. a. Mischlinge mit den nichtsnutzigen Kötern unter den reinen Hunderacen, Wappäus S. 1545). Diese nur scheinbar einiges für sich habende Doctrin ist von einem brasilischen Gelehrten, dem Dr. Thomas Gomez dos Santos in seiner Breve relação do curso de hygiene de 1857 mit großem Talent bekämpft und auf ihren wahren Werth zurückgeführt worden. Das Ganze ist für Brasilien augenscheinlich eine Frage vom höchsten Interesse.

und Scharfblick unmöglich beanstandet werden kann, berichten absolut Unvereinbares. Die Lösung aller dieser Widersprüche liegt darin, daß die Regierung, trotz ihrer tiefen Einsicht in die wahren Bedürfnisse der Bevölkerung und trotz ihres unermüdlichen Eifers, in zwanzig Jahren eben nur die ersten Anlagen zu einem Umbau ausführen konnte, für welchen ihre Vorgänger gar nichts gethan hatten. Wenn wir ihr Werk nach unsern Ideen beurtheilen, werden wir es gewiß noch recht unvollkommen finden: versetzen wir uns aber so recht an ihre Stelle, so werden wir sagen müßen, daß sie eine Herculesarbeit zu vollbringen vermocht hat, — wenigstens eine! Und dabei wird es nicht bleiben: alle zwölf Arbeiten werden an die Reihe kommen, und wir glauben fest, daß man auf ihre glückliche Durchführung bauen darf. Diese Ueberzeugung beruht auf zwei thatsächlichen Grundlagen: einmal ist Brasilien eine constitutionelle Monarchie, und trotz vorübergehender Wirren haben die Einrichtungen, welche das Land im J. 1824 erhalten und angenommen hat, feste Wurzel in der öffentlichen Meinung gefaßt; und sodann werden dieselben im liberalsten Sinne geachtet und angewendet von einem Fürsten von ausgezeichneten persönlichen Verdiensten, der seinen Beruf in einer Weise aufgefaßt hat, daß auch das empfindlichste Urtheil entwaffnet wird, und der nie auf andere Weise einen Einfluß hat üben wollen, als durch sein eigenes glänzendes Vorangehen. Das ist eben der Vorzug dieser Regierungsform, wenn das Oberhaupt des Staats hinlängliche Weisheit besitzt, um die Charte treu zu halten. In den aufs beste eingerichteten Republiken kann bei jedem Präsidentenwechsel wieder alles in Frage gestellt sein; hier aber ist der stetige Fortschritt gerade durch das Festhalten der bestehenden Ordnung der Dinge gesichert, und man sieht am Ende ein, daß um diesen Fortschritt zu verwirklichen, es besonders darauf ankommt, daß man sich jederzeit in den Grenzen des Möglichen halte. Nach dem Ideal Sturm laufen zu wollen, hieße alles aufs Spiel setzen. Man kann z. B. finden, daß der Elementar- und der mittlere Unterricht in Brasilien noch weit von einem Normalstand entfernt ist; allein wir dürfen nicht vergessen, daß man hier nicht wie in Europa auf den Felsen der Ueberlieferung bauen kann. Sicherlich ist es zu beklagen, daß man sich zu ausschließlich von ausländischen Formen und Manieren hat leiten lassen; allein es ist die Frage, ob man überhaupt bis jetzt anders hat vorgehen können. Man hatte ja zu rechnen mit dem Mangel an guten Lehrern, mit der Bildung, welche diejenigen selbst erhalten hatten, auf deren Mitarbeit man sich nothwendig stützen mußte. Blicken wir dann höher hinauf, so haben wir anzuerkennen, daß die auf der oberen Stufe des Unterrichts erlangten Erfolge unvergleichlich viel zufriedenstellender sind, wo freilich auch weniger praktische Hindernisse zu überwinden waren. — Stellen wir uns nun auf die oberste Sprosse der ganzen Stufenleiter und halten Umschau, so zeigt sich uns ein höchst interessantes Schauspiel. Die brasilische Regierung erscheint uns offenbar von dem Gedanken durchdrungen, daß man, um ein Land, welches unter so eigenthümliche Bedingungen gestellt ist, thatsächlich zur Civilisation zu führen, an die ersten Geister, an die besten Köpfe der Nation sich wenden muß, um die rechten Gehülfen zu erhalten. Daher wurde alles gethan, um die Entwicklung einiger großartig angelegten wissenschaftlichen und ökonomischen Institute zu fördern, deren Licht über das ganze Land hin leuchten wird, und deren Arbeiten beitragen werden und schon jetzt beitragen zur Veredlung des ästhetischen Sinnes, zur einsichtsvolleren, wissenschaftlichen Ausbeutung der Reichthümer des Landes, zur Hebung des Wohlstandes aller Classen. Wir nennen vor allem das Instituto historico, geographico e ethnographico do Brasil, welchem ohne Frage die erste Stelle unter allen gelehrten Gesellschaften in Südamerica zuerkannt werden muß, und welches sogar eine Vergleichung mit den ersten unserer europäischen Institute ähnlicher Art recht wohl auszuhalten vermag.*) Der Kaiser selbst wohnt den Sitzungen, welche alle 14 Tage in einem Saale seines Palastes gehalten

*) Die Belege für die Bedeutsamkeit seiner Arbeiten enthält die von dem Institut herausgegebene Revista trimensal.

werden, regelmäßig an, betheiligt sich auch häufig selbst an den Debatten, und hat persönlich zu manchen der wichtigsten Arbeiten der Mitglieder angeregt. Die Gelehrten können sich stets seiner Theilnahme und Unterstützung versichert halten. Das Institut sammelt höchst werthvolle Nachweisungen über Brasilien; es läßt selten gewordene gute Werke wieder abdrucken; es umfaßt außerdem mit seinen gelehrten Arbeiten ein weites Programm neuer Fragen. — Zunächst ist zu erwähnen die Academia Imperial de Medicina; sie veröffentlicht geschätzte Annalen. — Der Juristenverein (Instituto do Ordem dos Advogados Brasileiros), der Verein der Aerzte (Instituto medico brasileiro), ferner die Sociedade propagadora das bellas artes, die Sociedade estadistica do Brasil thun ihrerseits ersprießliche Dienste. — Wir haben schon oben kurz der großen Bibliothek in Rio gedacht; wir fügen hier bei, daß ihre Lesesäle sehr besucht sind, und daß die Zeit (von 9 Uhr Morg. bis 2 Uhr Nachm.), während deren sie dem Publicum geöffnet ist, anerkanntermaßen nicht mehr genügt.*) — Das Museo nacional enthält Sammlungen von ungleichem Werthe: die botanische und ethnographische (letztere namentlich für die Indianerstämme Brasiliens) sind allein von Bedeutung. — Die botanischen Gärten do Passeio publico (nur eine kleine Anpflanzung auf der öffentlichen Promenade der Stadt) und da Lagóa de Rodrigues de Freitas sind wenigstens zu nennen: der letztere entspricht übrigens seinem Titel weniger noch als der erstere, er ist eher ein Versuchsgarten. Man beschäftigt sich darin hauptsächlich mit der Acclimatisation nützlicher Gewächse (früher des chinesischen Thees, heutzutage u. a. der Guaraná, Paullinia sorbilis Mart.). Er wird unterhalten auf Kosten des Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, einer sehr nützlichen Anstalt, welche auch eine Musterplantage (fazenda normal) unter ihrer Leitung hat.**) — Die Sociedade auxiliadora da Industria Nacional, in sieben Sectionen getheilt, erhält wie die obengenannte eine Staatsunterstützung, sie besitzt eine schöne, dem Publicum geöffnete Sammlung von Maschinen, sie vertheilt Sämereien an Landwirthe, mit einem Worte, sie kommt den Bestrebungen der Regierung zu Hülfe, welche bereit ist alles zu thun, um nützlichen öffentlichen und Privatunternehmungen einen energischen Anstoß zu geben. Wir dürfen hier die an ausländische Gelehrte, welche sich mit Brasilien beschäftigen, verliehenen Unterstützungen nicht unerwähnt lassen (vor allem gehören hieher die jährlich im Staatsbudget aufgeführten 20,000 Milr. für die Kosten des von dem verstorbenen Prof. Dr. von Martius begründeten Prachtwerks der Flora brasiliensis). — Der Eifer für die Wissenschaften muß auf diese Weise mit der Zeit sich mehr und mehr entwickeln und auch auf die Professoren und Lehrer belebend zurückwirken, deren Unterricht um so weniger abhängig und dem Bedürfnis der jungen Geister um so besser angepaßt werden wird, je mehr es ihnen möglich gemacht ist, die Grundlagen ihres Unterrichts nicht aus der Ferne her holen zu müßen. Um die Reform vollständig zu machen und dem angestrebten Ziele so nahe als möglich zu kommen, müßte man es aber nun auch dahin bringen, daß der Segen der ersten Erziehung über die niederen Bevölkerungsclassen und über die angesiedelten Indianer in gleicher Fülle sich verbreiten kann. Wir haben es bereits bemerkt, welche Hindernisse bis dahin noch zu besiegen sind. Aber welch ein glorreicher und fruchtbarer Sieg wird es sein, wenn einmal die Ignoranz so von allen Seiten umzingelt und ohne Gnade und Barmherzigkeit durch ein Kreuzfeuer beschossen werden wird! Dann wird das gleiche Streben, ein und derselbe öffentliche Geist die

*) Auch Bahia besitzt eine ziemlich gute Bibliothek, deren Grundstock von den Jesuiten herrührt (s. oben III. A. a); im ganzen übrigen Brasilien, leider, herrscht Mangel an Büchern.

**) Es ist dieselbe zugleich eine wissenschaftliche und eine Actiengesellschaft. Ihr Capital von 133,000 Milr. ist durch die Freigebigkeit des Kaisers auf 241,000 Milr. gebracht worden: neue Subscriptionen haben dasselbe neuerdings bis auf 257,337 Milr. erhöht. Diese Ackerbaugesellschaft erhält jährlich noch 26,000 Milr. Zuschuß für die Unterhaltung des botanischen Gartens.

verschiedenen Glieder des socialen Körpers beleben und innig unter einander verbinden, die ganze Nation würde es erkennen, daß ihre zukünftige Größe und Stärke darauf beruhen, daß die geistigen und sittlichen Unterschiede innerhalb derselben verschwinden. Möchten wir eine wahre Prophezeiung, nicht bloß einen einfachen Wunsch erkennen können in den folgenden Worten eines brasilischen Geschichtsforschers:*) „Dann werden diese schönen Landstriche, in welchen jetzt das Auge des Reisenden nur menschenleere Einöden sieht, mit blühenden Städten sich bedecken: Menschen verschiedener Hautfarbe und verschiedenen Naturcharakters werden hier ein einzig Volk bilden, andern Nationen Vorbilder aufstellend, von einem und demselben Geiste beseelt, aber mit verschiedener Naturanlage: der Abkömmling des Europäers, der Neger, der Indianer werden zum öffentlichen Wohl gemeinsam beitragen, jeder seinen eigenthümlichen Weg verfolgend."

Diese Hoffnungen sind keine Wahnbilder. Jedoch, das kann man sich nicht verhehlen, ihre Erfüllung hängt nur zum Theil von dem Thun der Behörden ab. Wir haben insbesondere noch die Erziehung des weiblichen Geschlechts im Auge, welche in Brasilien eine noch sehr niedrige Stellung einnimmt (es giebt natürlich Ausnahmen); und das ist in jedem Lande ein großer Schaden. Die Mädchen der wohlhabenden Classen lernen Französisch und Musik gerade so viel als nöthig ist, um in der Gesellschaft eine Rolle spielen zu können und im Stande zu sein, eine Unterhaltung über eitle und nichtige Dinge zu führen; dann verheirathet man sie und verurtheilt sie sofort zu einer fast klösterlichen Zurückgezogenheit. Sie lesen nicht, denn sie haben nichts zu lesen: ihr Geist verengt sich. Das Herkommen will, daß sie sich wenig mit ihren Kindern abgeben: diese leben, wie oben bereits gesagt wurde, in Gesellschaft der Dienerschaft. Allerdings giebt es viele glückliche Ehen; aber darum handelt es sich hier nicht. Was wir sagen wollen, ist vielmehr, daß die herrschenden Gewohnheiten sicherlich nicht dazu beitragen, die Hinneigung zur Weichlichkeit zu bekämpfen, welche eine Folge des Klimas ist. Man hat wohl in dieser Hinsicht das spanische America dem portugiesischen gegenüberzustellen beliebt: der Vortheil ist allerdings nicht auf der Seite des letztern. Die literarische Bewegung, immer und überall der Spiegel der Züge der Gesellschaft, leidet natürlich auch unter dieser Schlaffheit: die brasilischen Dichter besingen die Liebe ganz so wie sie die Religion und das Vaterland besingen; die meisten ihrer Gedichte aber tragen einen gewißen Charakter schwärmerischer Idealität, der auch nicht eine Ader von Ursprünglichkeit und frischer Kraft mehr erkennen läßt;**) es ist nichts daran zu loben als die Reinheit der Empfindungen und der Wohlklang der Sprache. Die publicações a pedido („Eingesendet," wörtlich: Veröffentlichungen auf Verlangen) auf der 8. Spalte der großen Journale wimmeln von sehr melodischen und sehr unbedeutenden Gedichten, die man überall singt und sich selbst dazu begleitet, wo es Damen und ein Piano giebt.***) Mit einem Worte, was der gegenwärtigen Generation ein wenig fehlt, oder vielleicht, darf man sagen, gar sehr fehlt, das ist Kraft, jene Federkraft und jenes energische Selbstvertrauen, welches die Nordamericaner auszeichnet; und ferner auch, man muß es aussprechen, etwas vom castilianischen Stolz. Vor allem aber ist es wichtig, durch die Erziehung die Frau in ihren eigenen Augen zu heben und ihre Stellung in der Familie nicht so bedeutungslos zu lassen; ihre Söhne werden die ersten sein, welche das Erwachen ihres Geistes an sich selber spüren werden. Gute Schulgesetze, wenn man sie nemlich befolgt, können wohl zu dem Erfolge beitragen, aber das alte Wort bleibt immer wahr: Quid leges sine moribus? Warten wir nun erst ab,

*) Ferd. Denis.

**) Die brasilische Literatur zählt übrigens doch auch einige sehr ausgezeichnete Vertreter; es ist hier nur von dem gewöhnlichen, alltäglichen Schlage die Rede, und keineswegs von Männern wie z. B. Gonzalves Diaz (s. Wolf, in dem oben genannten Werke).

***) Wir entlehnen diese Stelle einem Briefe, den uns kürzlich ein Freund, welcher Gelegenheit hatte, die feinste Gesellschaft Brasiliens in nächster Nähe zu beobachten, aus der Provinz Pernambuco geschrieben hat.

bis die letzten Spuren der Sclaverei vollends verschwunden sind: wenn einst alle Bewohner Brasiliens Bürger des Landes sind, dann muß es nothwendig in eine neue Ära eintreten.

Anhang. Die drei Guayanas. Quellen: W. Ralegh (1596), Humboldt, F. Denis (la Guyane etc. 2 t. Paris. 1823. 12), Schomburgk, Dalton (History of British Guiana. 2 t. Lond. 1855. 8), Friedmann (Zustände von Niederländisch Guiana im J. 1858 in Petermanns geogr. Mittheilungen N. F. Bd. XI. 1861), Ange Pitou (Voyage à Cayenne, 2 vol. Paris 1805. 8), Wappäus (Südamerica S. 495 ff.), die Revue coloniale, officielle Documente, u. a.

Um dem Titel unseres Artikels vollständig gerecht zu werden, haben wir noch einige Worte über diejenigen Gebiete Südamerica's zu sagen, welche auch heutzutage noch von europäischen Mächten abhängig sind. England, Holland und Frankreich besitzen zwischen dem Essequibo und Oyapoc, in dem Lande der sagenhaften Wunder des Dorado, beträchtliche Territorien, deren wir nicht umhin können hier auch Erwähnung zu thun, und wäre es auch nur, um Gelegenheit zu geben, den Unterschied zwischen einer Colonialregierung und einem unabhängigen Lande zu würdigen. Guayana wurde entdeckt im J. 1498, zwei Jahre vor Brasilien; bis zum Ende des 16. Jahrhunderts führte es auch den Namen Caribana (Caraibenland). Anfangs von den Spaniern besucht, wurde es später Zielpunct der Fahrten der Engländer: der berühmte Seezug Sir Walter Raleigh's trug nicht wenig dazu bei, jene lächerlichen Fabeln von den vorgeblichen Goldschätzen des Landes in Europa zu verbreiten. Von allen Seiten strömten nun Abenteurer herbei: „indem man Gold suchte, mordete man die Menschen hin,"*) und in diesen paar Worten ist die ganze Geschichte Guayana's am einfachsten zusammengefaßt. Die Franzosen erschienen hier erst seit 1624; im J. 1669 erlangte die westindische Handelscompagnie durch ein Privilegium den Besitz der noch jetzt von Frankreich abhängenden Provinz. Auf der andern Seite hatte sich schon 1621 eine holländische Gesellschaft gebildet, um in der Nachbarschaft eine Colonie zu gründen;**) das Gebiet von Surinam wurde im J. 1667 eine Besitzung der Vereinigten Provinzen der Niederlande, nach dem Frieden von Bredá; die Engländer bemächtigten sich derselben im J. 1804, gaben sie aber 1814 dem Königreich der Niederlande zurück und behielten nur den Theil Guayana's, welchen sie noch inne haben. Die Abtretung der englischen Colonie Paramaribo geht bis in die Regierungszeit Karls II. zurück.***) — Was die spanischen und portugiesischen Guayanas betrifft, so ist das erstere jetzt eine venezolanische Provinz, das andere bildet einen Theil der Präsidentschaft Pará in Brasilien.

a) Englisch Guayana (British Guiana) zählte im J. 1851 nur 125,695 Einw., wovon 30,141 auf die Städte Georgetown und Berbice (New-Amsterdam) kommen; die Zählung von 1861 bringt die Gesammtzahl auf 155,026 Einw. Die Weißen sind in bedeutender Minorität (es waren 11,558 im J. 1851, 11,488 im J. 1861), obgleich ihre Zahl seit 1833 infolge der Einwanderungen aus Malta und aus Madeira sich beinahe verdreifacht hat. Die Neger dagegen sind sehr zahlreich vertreten (94,710 im J. 1851), sodann kommen die farbigen Leute gemischten Blutes (14,754 zur selben Zeit), die aus Ostindien gebrachten Kuli's (7670) und die eingebornen Indianer (2003; „diese Zahl umfaßt aber nur die innerhalb oder in der Nähe des cultivirten Theils der Colonie ansäßigen" Wappäus). Das Land, zum Theil mit dichtem Walde bedeckt, ist wesentlich Plantagenland: man baut vorzugsweise das Zuckerrohr. Die

*) Ferd. Denis.

**) Die Holländer besuchten diese Breiten schon im sechzehnten Jahrhundert, um mit den Indianern Tauschhandel zu treiben. Ihre erste Niederlassung (Nieuw Amsterdam) datirt sich von 1580.

***) Der König von England erhielt dagegen als Tauschobject die holländische Ansiedlung Nieuw Amsterdam in Nordamerica: heutzutage New-York!

Sclaverei hat seit 1. Aug. 1838 aufgehört. Diese bedeutungsvolle Maßregel ist nicht ausgeführt worden, ohne daß die öffentliche Ruhe vorübergehend gestört worden wäre; die Aufregung war groß auch unter den Negern selbst. Man hat die Sclavenbesitzer mit einer Entschädigung von 4,268,809 Pf. St. abgefunden, während der Werth sämmtlicher Sclaven der Colonie 9,485,599 Pf. St. betrug; ein den freien Arbeitern gewährter energischer Schutz hat das Uebrige gethan. — Man darf nicht erwarten, hier einen sehr hohen Stand intellectueller und sittlicher Bildung zu finden. Die Sittenlosigkeit ist groß; regelmäßige Ehen sind verhältnißmäßig selten. Man schickt aus ungesetzlichen Verbindungen meistens mit Farbigen entsprossene Kinder häufig nach Europa, um sie dort erziehen zu lassen: sie kommen feingebildet und unterrichtet zurück, aber sobald sie den Fuß auf den Boden der Heimat gesetzt haben, werden sie wie Parias und Heloten behandelt. Die Sclaverei ist abgeschafft, aber das Vorurtheil ist geblieben: so reich sie oft sind durch ihre Väter, die Weißen verachten sie, und da entbrennt dann in ihren Seelen ein unvertilgbarer Haß.*) Das ist ein trauriges sociales Bild; im spanischen und portugiesischen America findet sich nichts dem ähnliches, das muß man eingestehen. — Im J. 1851 waren nur 9938 römische Katholiken im Lande, die Zahl der Hindus und Muhammedaner belief sich auf 7037, der ganze Rest der Bevölkerung gehörte den verschiedenen Kirchen und Denominationen Großbritanniens an; die Angaben fehlten über die Religion von 21,710 Menschen. Methodistische, wesleyanische, baptistische u. a. Missionäre wirken unter den Negern und Indianern; die letztern werden auch von einigen katholischen Priestern besucht. — Wappäus giebt uns folgende Schulstatistik: 1857 gab es 103 Schulen, die ganze Schülerzahl im J. 1860 betrug 4820. Georgetown**) besitzt eine gute höhere Schule (Queens college). Nach dem Census von 1851 konnten von den 127,695 Einw. nur 12,952 lesen und schreiben; 11,466 konnten bloß lesen.

b) Holländisch Guayana. Glühendes Klima; Anbau der Getreidearten unmöglich; aus dem gleichen Grunde keine Viehweiden; dafür wundervolle Fruchtbarkeit der Tropengewächse. Man baut Zucker, Kaffee, Cacao, Baumwolle, um sie auszuführen, folglich um sich zu bereichern: nirgend sind wohl die Sclaven grausamer behandelt worden. Noch vor wenigen Jahren kam den Herren wenig darauf an, wenn der Sclave unter der Arbeitslast erlag, wenn nur der Gewinn aus der übermäßigen Arbeit seinen Verlust bezahlt machte.***) Die furchtbarsten Martern waren diesen Unmenschen nur ein Spiel, wenn es galt, einen „heilsamen" Schrecken einzujagen. Man hat diese in Müßiggang und Schwelgerei lebenden gefühllosen Herren mit Satrapen verglichen, welche kein anderes Gesetz kennen, als ihre Willkür. Ihre Sitten im Privatleben entsprachen ihrem frechen Uebermuth vollkommen; †) auch ihre Frauen ergaben sich der Zügellosigkeit und standen ihnen an Grausamkeit nicht nach. Es ist möglich, daß

*) Wappäus S. 513.

**) Das alte Stabroek. Georgetown hat ungefähr 25,000 Einwohner, darunter viele reiche Kaufleute.

***) Ueber die Denkweise dieser Kaufmannsseelen vergl. man z. B. was Niebuhr erzählt (Lebensnachrichten von B. G. Niebuhr, Hamburg 1838, 8. S. 593): „Sehen Sie, sagte mir ein Pflanzer, es ist wie mit den Glasarbeiten u. s. w., dabei können ja die Arbeiter nicht alt werden. Ebenso ist es mit unsern Negern in Guyana. Sie können es nicht lange aushalten. Und wir halten ja nur 2 Weiber auf 5 Männer. Herr Jesus, sollen denn alle die schönen Gegenden wüste bleiben, wo so viele tausend Oxhöfte Zucker gewonnen werden können, und die Plantagen in Verfall gerathen, wenn die Einfuhr der Sklaven nicht mehr Statt finden darf? Soll das Geld in der Erde bleiben?" — A. d. Uebers.

†) Von 1847—1857 zählte man im Durchschnitt 256 uneheliche Kinder auf 100 eheliche! — In der Colonie leben 1500 Juden. Es würde auffallen, daß ihre Zahl abnimmt statt zuzunehmen, wenn man nicht wüßte, daß sie nur selten legitime Ehen eingehen, und daß die Kinder der Mätressen in der Regel der Religion der Mutter zufallen.

die Einbildungskraft der Reisenden noch dunklere Farben in das Bild dieser Zustände gebracht hat; wie dem auch sein mag, zur Ehre der Menschheit sei es gesagt, auch in holländisch Guayana ist alles anders geworden, seitdem der Krebsschaden der Sclaverei auf immer getilgt ist (1. Juli 1863).*) Die Herrnhuter und einige katholische Missionäre haben viel gethan, um die Neger und die Indianer zu Christen zu machen: die Zahl der heidnischen Einwohner ist heutzutage sehr klein geworden. — Auch hier ist es wieder Wappäus, welcher uns Angaben über den beziehungsweise befriedigenden Zustand der Schulen liefert. Bemerken wir zuvörderst, daß die weiße Bevölkerung nur etwa 16,000 Seelen beträgt (auf eine Totalsumme, welche ungefähr auf das fünffache sich berechnet). „In der Hauptstadt Paramaribo befanden sich Ende 1860 außer einer Haupt- und drei städtischen Armenschulen (2 für Knaben und 1 für Mädchen) noch 16 Privatschulen, eine von den Schwestern eines religiösen Ordens geleitete katholische Schule und 6 Bewahrschulen. In diesen Schulen, an welchen 30 Lehrer angestellt waren, erhielten im J. 1863 1020 Knaben und 843 Mädchen Unterricht. Außerdem gab es noch eine Stadtschule zu Nickerie, 1860 mit 41 Schülern. Hierbei sind die Schulen der Brüdergemeinde für Sclavenkinder nicht mitgerechnet, deren es auf 48 Plantagen gab, in welchen auf 31 die Kinder (993) durch die Missionäre selbst, auf 17 (mit 416 Kindern) durch Neger unter ihrer Aufsicht unterrichtet wurden. In ihrem Schullehrerseminar zu Beethuizen hatten die Herrnhuter Ende December 18 Jünglinge, darunter auch ein paar junge Leute der Buschneger,**) welche diese endlich auf Veranlassung der Regierung zu ihrer Erziehung zu schicken veranlaßt worden sind. Als Unterrichtssprache wird für die Mulatten- und freien Negerkinder und selbst in einigen Schulen für Creolen das sogenannte Negerenglisch, ein aus englischen, holländischen und afrikanischen Wörtern gebildetes Idiom gebraucht, in welches auch das Neue Testament übersetzt ist und in welchem es auch einige von den Herrnhutern verfaßte Lese- und Lehrbücher giebt. Die Schwierigkeiten, dies allgemein von den Farbigen gesprochene Idiom durch Einführung der holländischen Sprache zu verdrängen, werden für sehr groß angesehen." ***) Man hat seit einigen Jahren versucht; Einwanderer aus Europa nach holländisch Guayana zu ziehen, zuletzt noch namentlich auch Württemberger; sie würden daselbst gewiß gute Dienste leisten. Aber das gelbe Fieber ist ein Feind, dem man nicht mit leichtem Herzen entgegengeht: die meisten Ansiedler haben rasch die Heimat wieder aufgesucht, sobald ihr Contract zu Ende war. Das Budget des Cultus und öffentlichen Unterrichts für holländisch Guayana beläuft sich auf 54,957 holl. Gulden. .

c) Französisch Guayana (25,280 Einwohner im J. 1866; 22,590 im J. 1859, die Deportirten, 400? miteingerechnet). Heißes und ungesundes Klima: die Einwohner bauen die Colonialerzeugnisse, können sich aber weder in Hinsicht auf Beharrlichkeit, noch auf den Sinn für Wirthschaftlichkeit, noch auf die Thätigkeit im Handel mit den Holländern messen, obgleich dem Seeverkehr hier ziemlich weniger Fesseln angelegt sind, als in den übrigen französischen Colonien. Das Land ist bei weitem noch nicht ganz durchforscht von einer auf mehr als 7,000,000 Hectaren geschätzten Oberfläche sind etwa 4500 angebaut (mit Zuckerrohr, Kaffee-, Gewürznelken-, Cacaobäumen u. a.). Das Directorium hat zuerst politisch Verurtheilte hieher gesendet; diese Ueberlieferung wurde unter dem zweiten Kaiserreich wieder aufgenommen (Decret vom 22. Febr. 1852). Die Sterblichkeit ist unter den unfreiwilligen Gästen der Colonie sehr groß gewesen. Man hat da und dort

*) Eine Entschädigung von 300 holl. Gulden per Sclavenkopf wurde den Eigenthümern zugestanden; die befreiten Sclaven wurden auf 10 Jahre unter die Aufsicht und unter den Schutz des Staats gestellt.

**) Bosch-Negers, aus flüchtigen Negersclaven im Innern gebildete Negergemeinschaften, die von der Regierung als frei anerkannt sind, und mit den Holländern in Verkehr stehen.

***) Wappäus S. 521.

Strafcolonien*) errichten müßen, welche von der Militärbehörde überwacht sind und deren geistliche Leitung den Jesuiten anvertraut wurde. Die religiösen Orden (13 Brüder von Ploërmel und 70 Schwestern von S. Joseph und S. Paul) haben das ganze Erziehungswesen in Händen. Man zählte im J. 1857 in der Colonie 9 Schulen, besucht von 1070 Schülern (574 Knaben, 496 Mädchen). Es sind im ganzen 12 Kirchspiele, deren 12 Geistliche in der Regel ehmalige Zöglinge des Seminars du Saint-Esprit in Paris sind. Die Sclaverei ist aufgehoben wie in den Nachbarcolonien.

Unsere Aufgabe ist zu Ende. Aus den Thatsachen, welche wir zu gruppiren versucht haben, lassen sich nützliche Lehren entnehmen; der Leser wird die sich ergebenden Folgerungen selbst zu ziehen wissen.**) **Alphons Le Roy.**

*) Die im Princip (durch das Gesetz vom 30. Mai 1854) beschlossene Aufhebung der Bagnos in Frankreich hat dazu beigetragen, diese Maßregel hervorzurufen.

**) Der Artikel: Sprache, welcher uns von dem Herrn Referenten für diese Stelle zugesagt war, ist noch nicht eingetroffen. Wir hoffen, ihn am Schlusse des Werkes nachliefern zu können.
D. Red.



Verzeichnis der Artikel.

T.

[illegible]





